

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"

Cu titlu de manuscris

CZU: 37.016:811.135.1 (043.3)

LILIA FRUNZE

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN
PROCESUL ANALIZEI TEXTULUI LITERAR**

Specialitatea 13.00.02- Teoria și metodologia instruirii
(limba română în școala alolingvă)

Teză de doctor în pedagogie

Conducător științific:

Al. Burlacu, dr hab.în fil .,prof.univ.

Consultant științific:

D.Patrașcu, dr hab.în ped., prof.univ.

Autor: Lilia Frunze

CHIȘINĂU 2008

CUPRINS

PRELIMINARII.....	3
CAPITOLUL I. BAZELE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR ALOFONI ÎN PROCESUL ANALIZEI TEXTULUI LITERAR	
1.1. Reperele psihopedagogice ale dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor alofoni...	8
1.2. Textul ca factor-reper în dezvoltarea competenței comunicative a elevilor alofoni.....	15
1.3. Textul literar ca model de dezvoltare la elevi a deprinderilor integratoare.....	19
CAPITOLUL II. RECEPTAREA ȘI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII ALOFONI	
2.1. Principiile de studiere a textului literar românesc de către elevii alofoni ca factori definitorii de formare a competențelor de comunicare.....	24
2.2. Explicarea și interpretarea textului epic.....	34
2.3 Receptarea operelor lirice de către elevii alofoni	59
CAPITOLUL III. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LITERARĂ A ELEVILOR DE ALTE ETNII PRIN APLICAREA STRATEGIILOR INTERACTIVE DE ANALIZĂ/COMENTARE/INTERPETARE A TEXTELOR LITERARE ROMÂNEȘTI	
3.1 Niveluri de formare a competențelor de comunicare ale elevilor alofoni la etapa preexperimentală.....	71
3.2 Modelizarea tehnologică a procesului de dezvoltare la elevi a competențelor de comunicare literară în limba română prin aplicarea metodelor <i>Harta cognitivă</i> și <i>algoritmul de lucru cu textul</i>	80
3.3. Valori ale competenței de comunicare literară a elevilor alofoni, formate/dezvoltate prin aplicarea în analiza-comentarea-interpretarea textelor literare românești a strategiei interactive <i>Harta cognitivă</i> și <i>algoritmul de lucru cu textul</i>	101
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	111
ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	113
CUVINTE–CHEIE(română, engleză, rusă).....	116
BIBLIOGRAFIE	117
ANEXE.....	127

PRELIMINARII

Actualitatea temei. Democratizarea vieții sociale și spirituale, procesul de reeuropenizare, în condiții social-istorice și cultural-spirituale noi, creează și o serie de probleme ce țin de integrarea socială prin dialogul multicultural al cetățenilor de alte etnii*. Una din soluțiile recunoscute ca eficiente pe plan mondial și confirmate prin studii și cercetări în ultimul timp și pe plan național în integrarea socio-culturală a minorităților naționale (T.Cazacu, L.Strah, L.Petrenco, L.Berzoy, T.Callo, L.Vicol, D.Usaci) este formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare (CC) la elevii alofoni, acest tip de competențe asigurând concomitent și o mai bună implicare a lor în procesul instructiv-educativ, și formarea unei personalități capabile să se integreze plenar în realitățile noii societăți.

Problema dezvoltării CC ale elevilor alofoni prin studierea operelor literare românești devine astfel una dintre cele prioritare, știindu-se că educația lingvistică a elevilor contemporani se realizează preponderent pe texte literare. Astfel *Concepția educației lingvistice și literare* (Vl.Pâslaru, 1985) pune accent pe dezvoltarea CC ale elevilor, ei trebuind să poată realiza o comunicare liberă și deplină în diverse situații și acte comunicative, să recepteze/ comenteze/ analizeze facil textele literare românești.

În același timp, în concordanță cu principiile educației literar-artistice prevăzute de *Curriculumul de limba și literatura română pentru alolingvi* în clasele gimnaziale, rămân actuale următoarele obiective:

- formarea și dezvoltarea CC;
- familiarizarea cu valorile etice și de cultură scrise și orale;
- însușirea metodelor și tehnicilor performante de muncă cu textul literar;
- formarea gustului estetic și a culturii literar-artistice etc.

Dezvoltarea CC ale elevilor de alte etnii prin prisma receptării/ comentării/ analizei textelor literare românești încurajează cercetări noi, inițiative tehnologice moderne la nivelul claselor gimnaziale.

Actualmente se remarcă și o vădită tendință de dezvoltare a diferitor metode/tehnici interactive, considerate drept modalități eficiente de dezvoltare a CC. Noile tehnologii oferă elevilor alolingvi posibilitatea de a recepta/comenta și analiza textele literare românești, energizând potențialul lor intelectual orientat spre dezvoltarea CC în limba română. Aceste tehnologii vin să asigure eficiența

*Cercetarea noastră are ca subiecți elevii de alte etnii decât cea românească și care învață, de regulă, în școli cu predare în limba rusă. Acești elevi sunt numiți de către curriculum și altă literatură didactică *elevi alolingvi*. Dicționarele românești însă nu atestă cuvântul *alolingv*, de aceea, nefiind cercetarea noastră una de lingvistică, nu facem și opinie științifică în această chestiune, dar vom evita pe cât posibil cuvântul *alolingv* (-ă).

învățării și optimizarea activității didactice, care este una dintre condițiile esențiale în obținerea unui randament mai înalt la disciplina *Limba și literatura română în școala alolingvă*.

În acest context, una dintre prioritățile școlii contemporane, ca manifestare concretă a ideii europene, este dezvoltarea la elevii de alte etnii a CC și a atitudinilor pozitive față de valorile literar-artistice românești.

Gradul de cercetare a problemei. Aprofundarea și sporirea eficienței procesului educațional este o problemă dialectică, prin urmare căutările și cercetările în acest scop vor fi mereu actuale. Mulți savanți, din diferite țări, au făcut investigații serioase în domeniul dezvoltării CC și au găsit diverse soluții de rezolvare a acestei probleme. Edificatoare în acest sens sunt studiile cercetătorilor: E. И. Пассов - perspectiva comunicativă; T. Slama-Cazacu - perspectiva contextual dinamică; A. А. Леонтьев, А .А. Алхазисвили - perspectiva psiholingvistică, R. Iakobson, T. Callo - perspectiva situației de comunicare, M.Corti, P. Cornea – principii ale lecturii; I.Pânzaru, I.Cerghit - teoria textului literar; C.Parfene, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu – teoria educației literar-artistice, care include și comunicarea literară etc.

Problema cercetării constă în insuficiența metodologică a orientării comunicative a procesului de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba română a elevilor alofoni în baza analizei textului literar românesc.

Realizările noastre în acest domeniu urmăresc rezolvarea unor probleme de organizare și desfășurare a procesului educațional la disciplina *Limba și literatura română* ca limbă țintă.

Experiența mondială și națională a evoluat foarte mult în ultimii ani grație noilor obiective ale învățământului general și, în special, celor ale predării-învățării limbii și literaturii române de către alofoni. Studiul experienței de predare-învățare a limbii și literaturii române în școlile pentru elevii de alte etnii din Republica Moldova, a literaturii de specialitate, dezvăluie un decalaj între obiectivele înaintate de societate și stipulate în documentele conceptual-normative și nivelul organizării și realizării procesului educațional în vederea atingerii lor. Cercetările în domeniul dat au demonstrat, de asemenea, că profesorii nu posedă suficiente cunoștințe de proiectare, desfășurare și evaluare a procesului educațional la lecțiile de limba și literatura română în vederea dezvoltării CC ale elevilor alofoni și a valorificării potențialului lor creativ în baza obiectivelor educaționale stabilite.

În didactica particulară și în practica predării limbii și literaturii române în școala cu contingent de elevi alofoni s-a creat o situație, când, pe de o parte, strategiile didactice se dezvoltă multilateral, iar, pe de altă parte, problema dezvoltării CC la această categorie de elevi rămâne *cercetată nesatisfăcător*.

Rămâne deschisă, de asemenea, și problema reorientării caracterului reproductiv al învățării limbii și literaturii române de către elevul alofon spre cel formativ-productiv care este de altfel și el încă *insuficient* cercetat.

Obiectul cercetării îl constituie metodologia de dezvoltare la elevii alofoni a competențelor de comunicare în limba română prin analiza textului literar românesc.

Scopul investigației: Stabilirea metodologiei de receptare/interpretare/analiză a textului literar românesc în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor de alte etnii.

Ipoteza cercetării. Elevii alolingvi din clasele gimnaziale își dezvoltă progresiv competențele de comunicare în baza analizei textelor literare, în condițiile în care sistemul metodologic aplicat este bazat pe interacțiunea strategiilor de învățare a limbii materne, a limbii țintă (româna) și celor specifice analizei textelor literare.

Elevii alofoni comunică mai eficient în baza textului și asimilează unitățile de vocabular din text dacă:

- predarea-învățarea textului literar în școala alolingvă se realizează în baza unui algoritm ce îmbină cele mai eficiente modalități de predare-învățare;
- sunt stabilite modalitățile de receptare/ comentare/ analiză a textelor literare românești.
- modalitățile de predare-învățare sunt într-o corelație strânsă cu obiectivele și conținuturile recomandate de curriculumul disciplinar;
- este elaborat și validat mecanismul de aplicare a strategiei date.

Obiectivele cercetării. Pentru atingerea scopului investigației și verificarea ipotezei am preconizat realizarea următoarelor obiective generale:

1. Stabilirea reperelor psihopedagogice ale dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi în baza analizei textelor literare românești;
2. Abordarea teoretică a mecanismului de dezvoltare a competențelor de comunicare prin analiza textului;
3. Stabilirea modalităților de analiză a textului literar în scopul dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor alofoni;
4. Investigarea cadrului praxiologic de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor alofoni prin analiza textelor literare;
5. Identificarea strategiilor didactice de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor alofoni prin studiul/analiza de text literar;
6. Experimentarea strategiilor didactice de dezvoltare a competențelor de comunicare în procesul studierii textelor literare;

7. Formularea concluziilor generale și a recomandărilor de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor alofoni în baza analizei textelor literare.

Epistemologia cercetării au constituit-o teoriile, conceptele și ideile din domeniul psihopedagogiei, filosofiei, științelor comunicării, psiholingvisticii; teoriile psihologice ale lui J. Piaget, H. Aebli, R. Dave (*Fundamente ale educației permanente*), P. Galperin (*Studii de psihologia învățării*), D. Brener (*Conceptul pragmaticii textuale*), E. Coșeriu (*Concepția unității de sens a textului*), ideile pedagogice despre interpretarea textului ale T. Slama-Cazacu, concepția educației lingvistice a lui Vl. Pâslaru, ideile despre textul instructiv (T. Cazacu, T. Callo, L. Granaci, L. Ivanovici, V. Goraș-Postică etc.), precum și documentele de conceptualizare a învățământului: *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova*, *Curriculumul de bază*, *Curriculumul de limba și literatura română pentru școlile alolingve*, *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi* (Consiliul Europei).

Metodele cercetării. La nivelul de conceptualizare teoretică: documentarea științifică și bibliografică, analiza și sinteza epistemologică, modelarea teoretică, raportarea etc.

La nivelul experimental: chestionarul, sondajul, textul formativ, analiza factologică, observarea directă și indirectă, experimentul pedagogic (de explorare, de constatare, de formare, de control), modelarea practică.

La nivelul experiențial: validarea, formularea de concluzii și recomandări.

Baza experimentală a investigației a alcătuit-o un eșantion din 104 elevi de la liceele teoretice „A.S. Pușkin” și „Petru cel Mare”, mun. Chișinău.

Inovația științifică și valoarea teoretică a lucrării rezidă în:

- determinarea și fundamentarea teoretico-practică a modalităților de receptare/ interpretare/ analiză a textului literar românesc în scopul dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor alofoni la treapta gimnazială;
- demonstrarea eficienței strategiilor de dezvoltare a competențelor de comunicare în procesul analizei textului;
- stabilirea parametrilor de evaluare a dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor alofoni;
- extinderea ariei posibilităților de efectuare a altor investigații în domeniul dezvoltării calitative a procesului educațional în general și la obiect, în special.

Valoarea practică a investigației consistă în stabilirea sistemului de activități de analiză a textului literar, corelate cu conținuturile educaționale și modalitățile de stimulare a realizării lor. Tratatând un larg spectru de probleme, rezultatele cercetării sunt de real folos cadrelor didactice în

activitatea practică, autorilor de manuale, ghiduri metodice, de alte lucrări pentru activitatea practică. Investigația dată are valoare în îmbunătățirea procesului de predare-învățare, care vizează studierea limbii și literaturii române de către elevii de alte etnii la treapta

Tezele principale înaintate pentru susținere:

1. Dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor alofoni la treapta gimnazială la lecțiile de limba și literatura română se poate realiza eficient în baza unor tehnologii performante de comentariu al textului literar și a metodei de lucru cu lexicul *Harta cognitivă*.

2. Structurarea activității de educație comunicativă a elevilor alofoni în baza limbii române din perspectiva valorificării tehnologiilor de lucru cu textul literar românesc conduce la dezvoltarea competențelor de comunicare.

3. Tehnologiile de lucru elaborate în baza receptării/comentării/analizei textului literar asigură un randament mai înalt în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor de alte etnii decât tehnologiile tradiționale.

4. Implementarea metodei de lucru cu lexicul *Harta cognitivă* și a algoritmului de interpretare a textului literar românesc deschide posibilități de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor alofoni.

Aprobarea lucrării. Tezele esențiale ale investigației au fost expuse în 12 articole. Ideile de bază au fost examinate în cadrul ședințelor Catedrei de Literatură Română și Comparată a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” între anii 2002 și 2007, la conferințele științifice anuale ale doctoranzilor, și ale cadrelor didactice de la UPS „Ion Creangă”.

Etapele cercetării. Munca de investigație s-a efectuat în 3 etape.

La etapa I (2002-2003) au fost precizate principalele surse bibliografice și sintetizate ideile și concepțiile cercetătorilor în domeniul respectiv, au fost formulate reperele investigațiilor ulterioare.

Etapa a II-a (2004-2005) a cuprins o arie largă de analize, în baza cărora a fost elaborată tehnologia cu ajutorul căreia se dezvoltă CC ale elevilor alolingvi, a fost realizat experimentul pedagogic și elaborată varianta inițială a textului lucrării.

Etapa a III-a (2005-2006) a avut un caracter de finisare a tezei prin operarea redactărilor necesare și formularea concluziilor și recomandărilor.

Structura lucrării corespunde obiectivelor investigației și cuprinde trei capitole, precedate de o introducere și finalizate cu concluzii generale și recomandări, adnotare (în limbile română, engleză și rusă), termenii cheie, bibliografie și anexe.

În teză au fost utilizate următoarele abrevieri și sigle:

ALTL	- Algoritmul de lucru cu textul literar	ELA	- Educație literar-artistică
CC	- Competențe de comunicare	EL	- Educație lingvistică
CCL	- Competență de comunicare literară	etc.	- etcetera (și așa mai departe, și altele)
EE	- Eșantionul experimental	HC	- Harta cognitivă (metoda)
EF	- Experimentul de formare	TL	- Text literar
EM	- Eșantionul martor		

CAPITOLUL I BAZELE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR ALOFONI ÎN PROCESUL ANALIZEI TEXTULUI LITERAR

Demersul teoretic al cercetării noastre, în plan constatativ, este prezentat în Capitolul I, este dezvoltat, în plan constructiv (de modelizare teoretică), în Capitolul II al tezei, și răspunde, în mare, *teoriei educației literar-artistice* (epistemologie, teleologie, conținuturi, metodologie), pentru fundamentarea căreia un aport semnificativ îl au profesorii **N.Kușaev** [Moscova; cf. 173], **C.Parfene** [Iași; cf. 98-100] și **VL.Pâslaru** [Chișinău; cf. 105-107], teorie fundamentată pe contribuțiile *estetico-literare* ale lui Aristotel [3], R.Barthes [5], P.Cornea [38], M.Corti [39], U.Eco [56], N.Plett [112], B.Tomașevski [139], T.Vianu [141], I.Wolfgang [144], Ș.Zlate [146], Iu.Lotman [161], etc., și didactic-educative ale lui I.Derșidan [49], G.Duda [53], M.Dumitrache [54], N.Eftenie [57], I.V.Goia și I.Drăgătoiu [65-67], A.Grama-Tomiță [68], I.Itu și C.Bărboi [75, 76], V.Marinescu [86], A.Pamfill [96], T.Slama-Cazacu [122-123], C.Șchiopu [129], VI.Șcerbina [176], etc.

1.1 Reperele psihopedagogice ale dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor alofoni

Scopul studierii limbii române în perioada școlarității obligatorii este formarea unui tânăr cu o cultura comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viață cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om.

Comunicarea este o dimensiune fundamentală a existenței noastre individuale, sociale și culturale și constituie una dintre liniile de forță ale învățământului modern din Republica Moldova. În spațiul ei se conturează discipline care privilegiază comunicarea și pentru care dialogul este, deopotrivă, substanță, finalitate și metodă. Disciplina *Limba și literatura română* (elevi alofoni)

este una dintre aceste discipline a cărei valoare poate fi circumscrisă din perspectiva componentelor și a mijloacelor ei lingvistice, culturale și sociale.

Conținuturile și finalitățile limbii și literaturii române în școala cu elevi alofoni pot fi așezate integral sub semnul comunicării.

O limbă se învață, în primul rând, ca mijloc de comunicare. Discuțiile referitoare la concepția asupra comunicării sunt numeroase și, adeseori, divergente. A comunica înseamnă “a face cunoscut, a da de știre, a informa, a înștiința, a spune” sau – despre oameni, comunități sociale etc. - „a se pune în legătură, în contact cu; a vorbi cu; după cum și a fi în legătură cu...; a duce la”... [50, p.179].

În literatura de specialitate atestăm mai multe moduri de definire a comunicării.

A comunica eficient și expresiv cu ceilalți și cu sine înseamnă:

- să convingi;
- să poți dezvolta gândirea, afectivitatea și personalitatea;
- să informezi inteligibil și să înțelegi corect semnificația mesajului;
- să sesizezi și să conștientizezi reacțiile, atitudinile și modificările comportamentale ale receptorilor sau auditoriului. [73, p.148]

Comunicarea este un proces în care oamenii transmit informații, idei și împărtășesc sentimente. [132, p.69]

Comunicarea este acțiunea de formulare și receptare a unor mesaje, care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feed-back.

Comunicarea este o interacțiune psihologică, prin care subiecții schimbă mesaje, realizează obiective specifice, dirijează și controlează activitatea unei persoane sau a unui grup, se influențează reciproc și se așteaptă relații de răspuns (pozitive sau negative sub formă de feed-back).[51,120]

Comunicarea este o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă. Comunicarea interumană se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale și nonverbale prin care se schimbă mesaje (informații, simboluri, semnificații, idei, sentimente, intenții, interese etc.). Comunicarea umană este nu numai o activitate psihofizică de punere în relație a două sau a mai multor persoane pentru realizarea anumitor obiective [55, p.84], ci și un proces psihosocial de influență.

Alegem din multitudinea definițiilor, varianta propusă de Sophie Moirand, întrucât reține sensul curent pe care termenul îl are în metodologia predării-învățării limbii. Cercetătoarea numește comunicarea “Schimb interacțional între, cel puțin, doi indivizi situați social, schimb care se

realizează prin utilizarea de semne verbale și non-verbale, fiecare individ putând fi, pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului.” [91, p.9-10]

Considerăm că perspectiva stilizată propusă de Sophie Moirand trebuie reținută, întrucât ea poate informa nu numai actul didactic / situația de comunicare ci și actele de comunicare pe care elevii le realizează în cadrul lecțiilor, mesajele scrise pe care le decodează și (sau) le compun.

Autoarea cadrează spațiul conceptual al situației de comunicare prin întrebări precum: *Cine vorbește?, Cui i se adresează?, Cine comunică?, În prezența cui?, Despre ce comunică?, Unde?, Când?, Cum?, În ce scop?, Care sunt relațiile între cei care comunică?, Dar între cei care comunică și ceea ce este comunicat?, Care sunt relațiile între ce se comunică și locul unde se comunică* etc.

Problematica situației de comunicare prin întrebări poate apărea restrictivă, însă promite a fi eficientă, prin chiar simplitatea ei, și este neapărat justificată de o realitate în care obiectivele cercetătorilor și teoriile în didactică diferă foarte mult de obiectivele lingviștilor. Acestea sunt motivele pentru care cercetătorii noștri ne propun situația de comunicare drept punct de plecare în proiectarea și realizarea lecțiilor de limba și literatura română la alolingvi.

Propunerea savanților are în vedere orientarea prioritară a acestei discipline, în școlile alolingve, înspre crearea unor competențe de comunicare autentice. Propunerea lor are în vedere și faptul că, în spațiul acestei discipline, comunicarea este nu numai „mediu” al predării-învățării, ci și „conținut” fundamental al studiului.

Curriculumul de limba și literatura română pentru școala cu elevi alofoni (treapta gimnazială) este constituit din două perspective:

1. *Practica rațională și funcțională a limbii. Comunicarea orală și comunicarea scrisă*
2. *Elemente de construcție a comunicării.*

Perspectivile vizează, pe de o parte, conștientizarea și exersarea unor modalități și forme de realizare a comunicării sau, cu alte cuvinte, comunicarea *in actu* și, pe de altă parte, cunoașterea elementelor și a mecanismelor lingvistice prin care actul comunicării se realizează.

Lectura este cea de-a treia componentă majoră a *Curriculumului* și poate fi abordată și ea din punctul de vedere al comunicării, în măsura în care întâlnirea dintre cititor și text este interpretată ca o formă particulară a interacțiunii lingvistice: o formă în care relația “față în față”, definitorie pentru situațiile curente de comunicare, este înlocuită cu o relație asimetrică.” [47, p.8]

Înțeles astfel, curriculumul are ca gen proxim comunicarea, la diferite niveluri:

1. La nivelul metodelor de predare-învățare, metode active și interactive, prin aplicarea cărora elevii pot deveni interlocutori reali ai profesorului și pot dialoga între ei;

2. La nivelul conținuturilor educaționale, unde cunoștințele lingvistice sunt însușite în vederea actualizării lor în comunicare și unde variabilele actului de comunicare pot orienta activități orale de tipul *dezbatere, interviu, prezentării de carte*, precum și activități de *analiză sau elaborare de text*, acestea din urmă fiind și ele diferite forme de dialog: dialog cu cartea, cu celălalt și/sau cu sine însuși. Alina Panfil [96, p.10] menționează că structura unor dimensiuni didactice presupune dobândirea unei capacități reale de comunicare, capacitate ce poate fi specificată prin competențe distinctive. Ce este **competența**? Este înțelegerea și aplicarea adecvată a regulilor gramaticale ale sistemului limbii. Aici ne putem limita, accentuiază cercetătoarea [96, p.11], la o definiție ce poate fi redusă la două verbe *a ști și a ști să faci*.

Identificăm deci competența de comunicare cu ansamblul cunoștințelor (*savoir*) și al capacităților de a utiliza cunoștințele (*savoir faire*) (Figura 1).

Competența (c)

$$\begin{array}{ccc} a \text{ ști} & + & a \text{ ști să faci} \\ \text{(cunoștințe)} & & \text{(abilități)} \end{array}$$

Figura 1

Conferim conceptului de *competență de comunicare* valoarea de concept supraordonat competențelor de receptare și de producere de text, în virtutea faptului că actul de comunicare presupune, deopotrivă, înțelegerea și crearea de text, acțiuni ce se pot manifesta în două registre diferite: scris și oral (Figura 2).

Competențe de comunicare

$$\begin{array}{ccc} \text{Comprehensiune de text} & + & \text{producere de text} \\ \text{(înțelegere de text)} & & \end{array}$$

Figura 2

Abilități de comunicare – fețe vizibile și măsurabile ale competențelor (Figura 2) – pot fi conturate prin modurile în care se manifestă în registrul oral și cel scris, prin rolurile pe care cel ce comunică le îndeplinește. [96,p.11] (Tabelul 1)

Tabelul 1

Abilități de comunicare

Comprehensiune de text (Înțelegere de text)	Producere de text
A asculta (rol de auditor)	A vorbi (rol de interlocutor)
A citi (rol de lector)	A scrie (rol de scriptor)

Competențele de receptare și producere de text acoperă o realitate mult mai complexă decât cea reprezentată de abilități. Acesta este motivul pentru care didactica definește competențele prin

componentele lor. Prezentăm în continuare două variante de cadrare, prin componente, a competențelor de comunicare.

S.Moirand propune patru componente ale competenței de comunicare, orientate spre circumscrierea competenței de comunicare în domeniul limbilor străine, iar cercetătorul Claude Simard - șase componente, orientate înspre circumscrierea competenței de comunicare în limba maternă.

Conform S.Moirand,

- *componenta lingvistică* constă în cunoașterea și capacitatea de a utiliza modelele fonetice, lexicale, gramaticale și textuale ale sistemului limbii;
- *componenta discursivă* vizează capacitatea de a cunoaște și utiliza diferite tipuri de discurs, organizarea și funcționarea lor în funcție de parametrii situației de comunicare;
- *componenta referențială* constă în cunoașterea domeniilor realității reflectate de limbaj;
- *componenta socio-culturală* constă în cunoașterea regulilor sociale și a normelor de interacțiune între indivizi și instituții, cunoașterea istoriei culturale și a relațiilor dintre obiectele sociale. [91, p.14-20]

C.Simard identifică următoarele componente:

1. *componenta verbală*, ce integrează toate componentele limbii și conține la rândul ei:
 - dimensiune lingvistică: cunoașterea și utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical și a celor de sintaxă a frazei;
 - dimensiune textuală: cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeelelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă etc.;
 - dimensiune discursivă: cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeelelor care determină folosirea limbii în context: utilizarea registrelor limbii, respectarea normelor de interacțiune verbală, cunoașterea parametrilor situației de comunicare etc.;
2. *componenta cognitivă*, care are în vedere stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea și comprehensiunea limbajului (memorarea, diferențierea, compararea, clasarea, interferența, anticiparea etc.);
3. *componenta enciclopedică*, care constă cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale și discursive proprii unor domenii diferite (istorie, știință, tehnică etc.);
4. *componenta ideologică*, ce se referă la capacitatea de a te raporta și de a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs;
5. *componenta literară*, care trimite la literatură și presupune cunoștințe și capacități de exploatare a creativității verbale;

6. *componenta socio-afectivă*, formată dintr-o rețea de concepții, de sentimente și de valori ce influențează comportamentul verbal al individului.

Examinăm în continuare componentele ideologică și enciclopedică ale competențelor de comunicare. Vom încerca, de asemenea, să alegem acele componente care ar putea defini problematica situației de comunicare în cadrul disciplinei *Limba și literatura română* pentru alofoni.

Prin compararea celor două metode de reprezentare a competențelor, se poate circumscrie o zonă comună, ce cuprinde componentele *lingvistică*, *textuală* și *discursivă*. În același timp, precizează specialiștii în domeniu [4, 16, 27], se pot contura și zone specifice, descrise de componentele *referențială* și *socio-culturală*, în cazul didacticii limbii străine, și de componentele *enciclopedică* și *literară*, în cazul didacticii limbii materne. Coordonatele *cognitivă* și *ideologică* definesc orice act de comunicare, marcând constant toate disciplinele școlare, nu doar *Limba și literatura română*.

Pornind de la aceste două reprezentări, considerăm că didactica limbii române ca limba țintă se poate configura în jurul unui model al competenței de comunicare structurat pe următoarele componente: *verbală*, *cognitivă*, *literară*, *socio-culturală* și *afectivă* (Tabelul 2).

Componentele CC se întrepătrund continuu și presupun grade diferite de activare a cunoștințelor. Comprehensiunea (înțelegerea de text) / producerea de text literar activează, de pildă, toate componentele verbale, dar și componenta cognitivă. Exemplul comprehensiunii / producerii de text literar sau non-literar este și mai puternic. Manifestarea componentei literare presupune existența unor cunoștințe lingvistice precise și profunde, de organizare textuală și discursivă a acestora, dar și abilități reale și suplimentare de a le folosi. Mai mult chiar, actul de interpretare sau scriere de text literar poate pretinde la activarea componentei cognitive și a celei socio-culturale și nu se poate manifesta autentic în absența componentei afective.

Tabelul 2

Componentele competenței de comunicare (Apud A.Panfil, 108)

Limba ca entitate	Limba și gândirea	Limba și arta	Limba și societatea	Limba și afectul
Componenta verbală Lingvistică Textuală Discursivă	Componenta cognitivă	Componenta literară	Componenta socio-culturală	Componenta afectivă

Demersurile didactice pot fi orientate, cu precădere, înspre componenta cognitivă și discursivă în cazul unui text literar sau non-literar, iar activitățile complementare rezumării ar putea fi alese în

funcție de modul în care pun în act tocmai aceste componente. Tot astfel, analiza de text literar presupune activarea, cu prioritate, a componentei verbale și literare, în consecință, exercițiile care o pot secunda vor fi alese din sfera jocurilor cu limbajul. Dezvoltarea integrală a competenței de comunicare este posibilă prin activarea tuturor componentelor, prin analiza curenților și focalizarea explicită a strategiilor înspre corectarea lor (Figura 3).

Altfel spus, sensul larg al comunicării îl reprezintă nu o simplă transmitere de informații și nici circulația lor, ci implicarea activă a vorbitorilor în demersul comunicării. Comunicarea se manifestă, astfel, nu doar ca o acumulare de cunoștințe și abilități, ci și ca oportunitate de coparticipare activă și veritabilă la orice demers didactic.

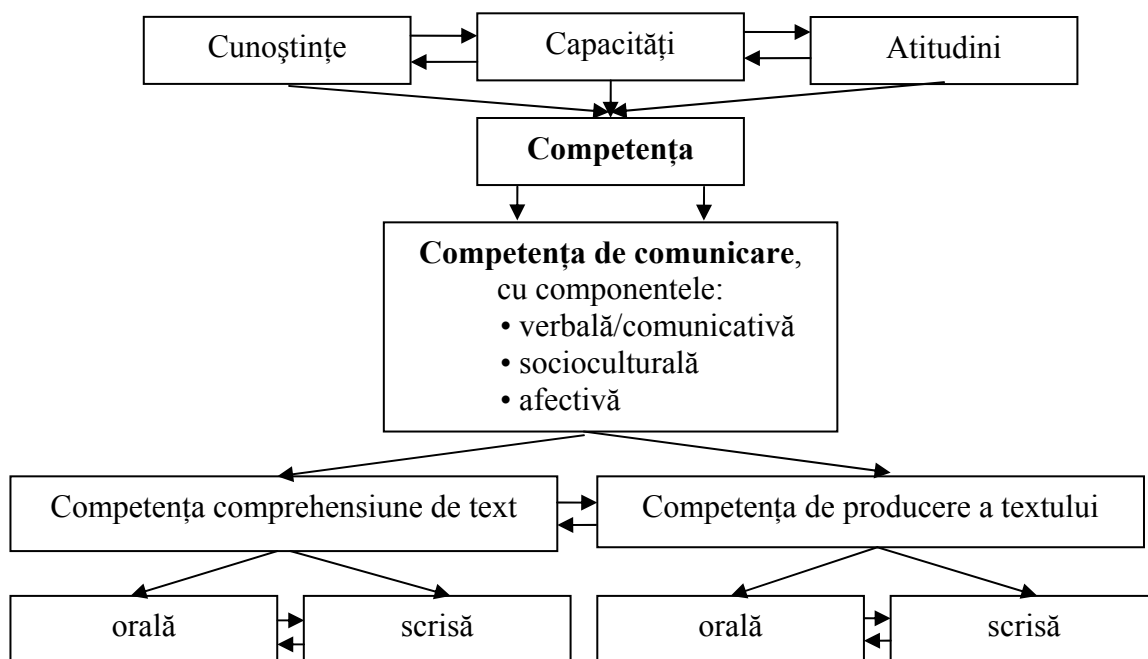


Figura 3. Schema logică a Competenței/Competenței de comunicare

În concluzie:

Comunicarea este o activitate psihologică de punere în relație a două sau mai multe persoane, pentru realizarea anumitor obiective, și un proces psihosocial de influență, o interacțiune psihologică, prin care subiecții schimbă mesaje prin limbaje specifice, a atitudinilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor.

2. Comunicarea se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale și nonverbale prin care se schimbă mesaje, informații, sentimente, intenții, etc., în care fiecare individ poate fi pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului.

3. Structura unui demers didactic presupune dobândirea unei capacități reale de comunicare, capacitate ce poate fi specificată prin competențe distinctive.

4. Didactica limbii române ca limbă țintă se poate configura în jurul unui model al competenței de comunicare axat pe următoarele componente: *verbală, cognitivă, literară, socio-culturală și afectivă*.

1.2. Textul ca factor-reper în dezvoltarea competenței comunicative a elevilor alofoni

Textul literar și nonliterar reprezintă factorul-reper și are un rol decisiv în formarea competențelor de comunicare la elevi, inclusiv elevilor alofoni. Înainte de a defini condițiile, mijloacele și strategiile unei analize literare, în vederea dezvoltării competențelor de comunicare, vom preciza că o asemenea analiză se poate materializa într-un text aflat într-o relație de dependență cu textul literar care se cere analizat (textul-obiect): orice analiză sau comentariu își are originea într-un text literar și se raportează la acesta, afirmă G.Duda. [53, p.60]

Atât analiza cât și redactarea unui text presupun acceptarea unei definiții suficient de cuprinzătoare, care ne trimite la o serie cât mai vastă și cuprinzătoare de obiecte lingvistice. De exemplu, *Dicționarul explicativ al limbii române* [50], furnizează trei sensuri ale cuvântului „text”. Noi vom apela doar la primele două: 1. Text înseamnă ceea ce este exprimat în scris, cuprinsul unei opere literare sau științifice, al unui discurs, al unei legi; Fragment, parte dintr-o scriere; 2. Text înseamnă cuvintele unei compoziții muzicale;

În literatura de specialitate există și alte definiții ale textului:

- formă structurată a unui comportament uman, oferită spre comunicare;
- un amestec de elemente de natură diversă: lucruri, semne, reprezentări și acte;
- un factor de informare și modelare a comunicării aflat sub semnul valorii;
- un model de limbă literară;
- model de vorbire (structuri de-a gata)
- puncte de ieșire în viața cotidiană etc. [I.Iordăchescu-Maevschi, 73, p.3]

Textele sunt un model de limbă literară (sau populară), o sursă de situații verbale, creează stimulente firești pentru comunicare, constituie nucleul diferitor discuții, dezbateri etc., afirmă A.Barbăneagră și A.Cazacu. [4, p.14] „Un text bun, susține E.Passov, este un izvor de situații” [169, p. 80].

Textul este considerat o unitate comunicativă complexă, structurată pe o serie de parametri tipici textualității: coeziunea, coerența, intenționalitatea, accesibilitatea, informativitatea, situaționalitatea, și intertextualitatea, stipulează A.Barbăneagră și A. Cazacu în sursa citată. [4, p.14]

Purtător de mesaj polivalent, textul nu este un fenomen izolat în sine, ce funcționează în cadrul comunicării umane; el este în relație cu omul, lumea, istoria, contemporaneitatea sau cu un alt text.

Textul are o natură dialogică și de aceea antrenează elevul într-un proces activ de comunicare/înțelegere, menționează S.Pușcariu. [119, p.85]

Definițiile prezentate sugerează că, oricare ar fi tipul textului, în primul rând el este un puternic liant al disciplinei *Limba și literatura română* la diferite niveluri de predare-învățare.

Cercetătoarea G.Duda [53] indică anumiți parametri-criterii, mai mult sau mai puțin riguroși definiți, pentru a caracteriza un text: *complexitate sintactică, lungime, vocabular, nivel stilistic și expresiv*.

A.Pamfil [96] propune pentru text criteriile: *accesibilitatea, lizibilitatea, structura și domeniul referențial*.

Cadrul european de referință pentru limbi prezintă următoarele criterii: *complexitatea lingvistică, tipul de text, structura discursivă, prezentarea materială, lungimea textului și interesul* care îl prezintă pentru elevi. [15, p .20]

Considerăm aceste din urmă criterii incluse în cele mai eficiente, pentru a caracteriza un text propus elevilor alofoni:

- *Complexitatea lingvistică*: o sintaxă complexă, în mod special, consumă o parte din atenția care ar putea fi consacrată conținutului (de exemplu, fraze lungi, cu multe propoziții subordonate, cu numeroase negații, ale căror antecedente sau referințe sunt obscure). Pe de altă parte, simplificarea excesivă a unor texte autentice ar putea să conducă, de fapt, la creșterea dificultății lor.

- *Tipul textului*: faptul că tipul de discurs sau domeniul de referință îi sunt elevului familiare (și pornind de la principiul că acesta dispune de un minim de cunoștințe socio-culturale necesare) îl va ajuta să anticipeze conținutul și structura textului. Este foarte probabil că și natura textului, mai mult sau mai puțin abstractă, va juca un anumit rol în înțelegerea acestuia; de exemplu, o descriere, un șir de instrucțiuni sau o povestire concretă (cu atât mai mult, dacă e însoțită de suporturi vizuale adecvate) vor fi, fără îndoială, mai ușor înțelese decât o argumentare sau o explicație abstractă.

- *Structura textului*: coerența textului și un plan clar, prezentarea mai mult explicită decât implicită a informației, absența unor informații contradictorii și neașteptate, toate contribuie la reducerea complexității operațiilor de prelucrare a informației.

- *Condițiile materiale*: evident, discursul oral și cel scris prezintă grade diferite de dificultate, dacă ținem cont de necesitatea de a prelucra informația orală în timp real. Pe lângă aceasta, zgomotele, distorsiunile și interferențele amplifică dificultatea înțelegerii; în cazul unui text oral (audio), cu cât mai mare este numărul vorbitorilor cu atât mai complicat este să-i identifice și să-i înțeleagă; dintre ceilalți factori care măresc dificultatea audierii sau vizionării se pot menționa suprapunerea vocilor, accentele neobișnuite, vocea etc.

- *Lungimea textului*: de regulă, un text scurt este mai simplu decât unul lung, care tratează același subiect, deoarece acesta din urmă necesită mai multe operații de prelucrare a informației, memoria este mai sollicitată, iar riscul oboselii sau a sustragerii atenției este mai mare, în special, în cazul elevilor mai mici. Uneori, însă, un text lung, nu prea dens și relativ redundant, se poate dovedi mai simplu decât un text scurt și dens, care conține aceeași informație.

Lungimea textului, menționează G.Duda [53], este variabilă între anumite limite, impuse prin convenție comunicatională între membrii unei comunități culturale.

- *Interesul manifestat de elevi*: o motivație puternică pentru înțelegerea unui conținut care prezintă interes pentru elevi le va sprijini eforturile (cu toate că nu facilitează nemijlocit înțelegerea). Folosirea unui vocabular mai puțin uzual riscă, de regulă, să mărească gradul de dificultate al unui text; însă dacă un text conține un vocabular foarte specializat în privința unui subiect familiar și pertinent, el va prezenta mai puține dificultăți pentru un specialist decât un text cu un vocabular bogat și foarte general, prin urmare, va fi abordat cu mai multă siguranță.

Fiind încurajat să-și manifeste cunoștințele și să-și exprime ideile și opiniile în cursul activității de înțelegere, elevul alofon poate deveni mai motivat și mai sigur de sine, fiindu-i mobilizată și competența cerută de text. Pe de altă parte, intercalarea unei activități de înțelegere într-o altă sarcină poate să mărească semnificația acestei activități și să faciliteze implicarea elevului.

În concluzie: orice text este supus simultan condiționărilor celui care scrie textul, ale celui căruia îi este adresat textul, ale conținutului care se cere exprimat, ale scopului cu care este redactat textul etc.

Textele bine argumentate logic și psihologic, și selectate după toate criteriile numite sunt mai convingătoare decât cele inconsistente. Ele produc un impact mai puternic și asupra atitudinii receptorilor la nivelul învățării și înțelegerii conținuturilor informaționale.

Un astfel de text asigură exersarea deprinderilor de limbă și însușirea celor noi în baza unui material factologic concret și bogat în situații, servind drept model lingvistic și artistic. El poate favoriza cunoașterea întregului element civilizator socio-cultural.

Fiind obiectul lecturat, textul este factorul decisiv al citirii-una dintre cele patru deprinderi integratoare. Textul, și anume cel literar, poate asigura atât condiția funcțională a lecturii cât și cea a plăcerii.

Însă un text cu cantitatea și calitatea lui de informații concrete sau abstracte nu poate fi învățat și înțeles adecvat de elevii alofoni fără procesele interactive de comunicare și cunoaștere.

O problemă destul de importantă care vizează lucrul cu elevii alofoni o constituie și *selectarea textelor* de studii.

Curriculumul școlar oferă un diapazon larg de titluri de opere, dar profesorul este în drept să aleagă, el trebuie să evite tentația de a preda totul ce îi pare interesant și important. E bine știut că nu cunoașterea mai multor texte este obiectivul profesorului, ci formarea la elevi a abilității de a aborda/interpreta un text de la care se va trece la situații reale de vorbire, ele fiind sugerate de tema și ideea textului.

Conform A.Barbăneagră și T.Cazacu, *criteriile mai importante de selectare a textelor* pentru învățarea limbii române de către elevii alofoni sunt:

- *valorico-estetic*: prioritate se vor acorda operelor scriitorilor clasici și contemporani reprezentativi, de reală valoare artistică, încercate în timp, textelor din creația populară orală (basme, legende, snoave) și din cultura universală (mituri, texte creștine etc.);
- *tematic*: textele trebuie să se integreze în sfera de interese ale elevului, să ilustreze teme specifice universului adolescenței cu deschidere către valorile etice fundamentale: *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*, raportate la caracteristicile vârstei elevilor;
- *formativ*: este necesar ca textele selectate să reflecte cel mai bine obiectivele prevăzute de curriculum, să contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare, să stimuleze gustul pentru lectură și pentru învățare în general, să asigure o atitudine deschisă față de carte, interes durabil pentru cunoaștere, să ofere șanse mari pentru stimularea motivației studierii limbii române;
- *accesibilității*: textele trebuie să fie accesibile din punct de vedere lexical, să fie folosite textele în care volumul unităților lexicale necunoscute să nu depășească 20-30%. Criteriul dat să fie raportat la particularitățile de vârstă ale elevilor, la interesele intelectuale și la puterea lor de înțelegere a materialului oferit de istoria literară [4, p.15].

Ținând cont de aceste criterii, textul din manualul de limba și literatura română pentru alofoni trebuie să fie cu o tematică cât mai bogată și variată. Manualul de limba și literatura română pentru alofoni are nevoie de texte în care să fie oglindite teme precum plaiul natal, dragostea față de țara de origine, rolul părinților, al școlii și al mediului social în dezvoltarea personalității, vocația și profesiile, file dramatice ale unor destine etc. Ele trebuie, neapărat să favorizeze aprofundarea cunoașterii limbii și a civilizației române.

Prin cunoașterea unui astfel de text elevul alofon trebuie să se poată familiariza cu viața semenilor săi de pe întreaga planetă. Unele subiecte precum relațiile umane, caleidoscopul divertismentelor, metamorfozele adolescenței, prima dragoste, îl situează pe elev într-o atmosferă familiară și îl ajută să găsească răspunsul la unele întrebări ce îl frământă.

Atunci când textul abordează subiecte ca fenomene ale naturii, ipoteze referitoare la apariția vieții pe pământ, curiozități din lumea plantelor, diversitatea și farmecul mediului ambiant, ecologia și protecția echilibrului natural, file de istorie, pagini de călătorie, valori ale omenirii, cunoașterea

tezaurului național, credința în divin și marile religii ale lumii, probleme legate de societatea contemporană și de progresul tehnic etc. dezvoltă elevilor dorința de a însuși limba română, a o înțelege și a o poseda la perfecție.

Textul trebuie neapărat să lase urme momentane în psihicul elevului. Una din caracteristicile textului, după D.Longinus, este aceea de a-l face pe elev să simtă lucrurile astfel de parcă, într-un fel, el le-ar fi produs. Această idee este susținută în ultimul timp și de autorii de manuale. Or, textul trebuie să pună în joc aspectele cele mai profunde ale personalității elevului, ca și cum el ar fi protagonistul angajat în interiorul fabulei sau al dramei. „Elevul trebuie să se identifice cu textul în așa fel, încât să reușească să-l resimtă, să-l regândească, să-l reimagineze din interior”, spunea Poulet.

Ținta unui text reușit este să facă din elev nu numai un consumator ci și un producător de text.

Un text, prin bogăția lui, trebuie să aibă calitatea superlativă de a contopi contrariile. Egorov spunea că „un text calitativ este un câmp de forțe asemănătoare cu cel electromagnetic sau gravitațional cu condensări și întretăieri funcționale” în care, într-un fel oarecare, totul este „condiționat reciproc” prin omologie sau prin contrast.

Textul, spunea Aristotel [3], trebuie să fie „un model de a vorbi care să ne arate esența lucrului”.

Orice text din manualul de limba și literatura română trebuie să respecte cerințele indicate devenind astfel mereu un bun ghid al elevului cititor.

1.3. Textul ca factor-reper în dezvoltarea competenței comunicative a elevilor alofoni

Textul literar se diferențiază substanțial de textul nonliterar printr-o seamă de particularități. I. Ciocanu [34, p.10] dă o definiție amplă a textului literar: „E opera literară care are o structură bine încheată. Ea reprezintă un sistem de semne, ingenios orchestrat și geometrizat în scopul dezvăluirii unor adevăruri umane importante și al comunicării unui mesaj.” Cu alte cuvinte, spune cercetătorul, opera literară este un text, o totalitate a frazelor, episoadelor, descrierilor și, în general, a componentelor poemului sau ale dramei.

Unii cercetători consideră textul literar un aparat translingvistic în cadrul căruia cuvintele ce vizează informația directă sunt puse în relație cu diferite tipuri de enunțuri anterioare sau sincronice. Alții îl tratează ca pe un sistem conotativ, adică sistem de sensuri figurate, suplimentare celor denotative, directe. [cf. 34, p.9]

Structuraliștii [cf. 34, p.10] îl definesc drept mod de funcționare a limbajului, drept proces de creare, de producere a sensului.

După I.Ciocanu [ibid.], teoreticienii literaturii disting trei niveluri principale ale textului în general, și al celui literar, în special:

- 1) profund, reprezentat de scriitură, echivalentă a unui mod original de a înțelege arta scrisului;
- 2) intermediar, reprezentat de intertextualitate, adică felul în care textul se încadrează istoric;
- 3) superficial: cuvinte, rime, ritmuri, fraze, motive.

Oricum, menționează cercetătorul, textul literar este datul prim de la care începe procesul lecturii, prin el exprimându-se unitatea sistemului de sensuri al operei, altfel zis - coerența părților constitutive ale nuvelei, poemului sau romanului, trăinicia sistemului conotativ plăsmuit de scriitor, capacitatea acestuia de a sugera idei și atitudini, de a produce plăcere prin arta cuvântului, prin ponderea și valoarea umană a mesajului vehiculat.

Posibilitățile unui text literar sunt nelimitate la învățarea unei limbi țintă.

Conform lui Vl.Pâslaru, opera literară prezintă lumea ca fenomen universal integrat, unitar, ca pe o sferă în centrul căreia se află omul cititor (elevul) și de capacitatea acestuia de a descifra în continuare sensurile ascunse ale operei depinde direct cât de mult se va mări sfera în interiorul căruia se află cititorul. [105,p.93].

Textul literar este un model încheiat atât din punct de vedere al structurii cât și al conținutului. El creează condiții pentru realizarea sarcinilor didactice importante: dezvoltarea deprinderilor de a pătrunde în logica structurii textului și perfecționarea deprinderilor de a produce un act de vorbire în limba a doua în baza modelului propus, dezvoltarea tuturor deprinderilor integratoare: *audierea*, *vorbirea*, *lectura* și *scrierea*, afirmă A.Barbăneagră și T.Cazacu, reluând o idee lansată în anii '90 ai secolului trecut de către Al.Crișan. [4, p.14]

Prima însărcinare metodică, accentuează specialiștii în domeniu [ibid.], se realizează, în general, cu ajutorul deprinderilor formate în limba maternă, a doua – prin intermediul anumitor procedee metodice atât la etapă de formare a vorbirii pregătite cât și a vorbirii nepregătite. Ambele feluri de vorbire se află în raport de reciprocitate și de condiționare reciprocă.

Modelul de vorbire – textul literar coerent, fiind reper pentru activitatea de reproducere de către elevi, creează premise nu numai pentru activități de gândire în scopul conștientizării materialului memorizat dar și pentru varietatea modurilor de exprimare prin intermediul altei limbi. Textul literar oferă elevilor posibilități de exersare a principalelor instrumente de muncă intelectuală, pornind de la obiectivele fundamentale ale deprinderilor integratoare: elevul *să înțeleagă audiind și citind* și *să se exprime vorbind și scriind*, menționează Vl.Pâslaru (evid.n,-L.F.). [105, p.85]

Textul literar reprezintă unul din instrumentele principale de instruire la diferite niveluri, caracterizată de relațiile complicate dintre componentele lui, care formează unități semantice de diferit ordin. Conform A.Barbăneagră și T.Cazacu, acestea se prezintă astfel:

microstructura reprezentând o propoziție separată, în care se constată legături de sens —> *mezostructura*, adică un grup de propoziții unite prin legături semantice ale unităților superfrazei —> *macrostructura* sau textul coerent, ca cea mai înaltă reuniune de semne. [4, p.15]

În procesul însușirii limbii și literaturii române de către elevii alofoni, textul literar comportă valoarea unui agent cu acțiune multiplă în vederea dobândirii competențelor de comunicare.

Orice tip de text oferă elevului-cititor o mulțime de posibilități. Textul literar îi oferă următoarele:

- 1) o gamă complexă de emoții, sentimente, idei, atitudini;
- 2) o sursă de informare originală;
- 3) posibilități variate de îmbogățire a vocabularului;
- 4) materie gramaticală în plan funcțional etc.

Textele literare ajută elevul alofon și prin faptul că înfățișează întâmplări, situații sau lucruri aparținând ficțiunii, imaginației scriitorului. Acestea la rândul lor ajută la dezvoltarea imaginației, gustului estetic etc. al elevilor. Felul în care autorii de texte literare folosesc resursele expresive ale limbii trezesc, de obicei, interesul elevilor, în funcție de tipul textului respectiv.

În clasele gimnaziale elevii alofon fac cunoștință cu diverse texte, precum:

- texte nonliterare și texte literare (descriptive, narative, dialogate);
- texte lirice, epice, publicistice;
- texte cu subiect și fără subiect etc. [cf. 43, 60]

Diversitatea de texte propuse pentru învățarea limbii române răspunde și demersului pentru integrarea socială a elevilor de alte etnii – un deziderat al lumii moderne. [35]

Urmând acest concept, manualele de limba și literatura română pentru elevii de alte etnii trebuie să fie selectate conform principiilor indicate anterior și, mai ales, al accesibilității și al valorii literare. Ele se pretează unei explorări funcționale și devin un factor activ în procesul formării elevului, educării lui în vederea unei viitoare integrări sociale.

Or, textul, în general, și cel literar, în particular, are o natură dialogică, deci prin însăși esența sa este deschis angajării elevului într-un proces activ de comunicare și înțelegere. Aprofundarea cunoștințelor de limbă și dezvoltarea competențelor de comunicare se face în baza înțelegerii și analizei mesajelor textelor literare, fenomenelor de cultură, valorilor etice, spirituale.

Textul literar însă reprezintă o realitate deschisă, iar profesorul trebuie să fie doar un mediator pregătit să stabilească punți de legătură între textul inițial, plin de mister, de încifrare, și elev. Textul literar, deci, trebuie examinat prin prisma elevului ca receptor, presupunând libertatea de a căuta și de a descoperi specificul operei literare. O analiză literară eficientă a textului, a specificului său,

contribuie masiv la dezvoltarea competențelor de comunicare, a unei gândiri libere și a imaginației creatoare a elevilor.

În concluzie:

1. Textul este un factor-reper în dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii alofoni.
2. Textul propus elevilor alofoni trebuie să fie accesibil comunicării, să posede complexitate lingvistică, o structură bine determinată, lungime adecvată, să corespundă intereselor de lectură ale acestora etc.
3. Textul nonliterar și cel literar sunt de natură dialogică și angajează elevul în mod firesc în comunicarea uzuală, socială, culturală în limba țintă (română).
4. Aprofundarea cunoștințelor de limbă și dezvoltarea competențelor de comunicare se poate face în baza analizei și înțelegerii textelor literare.

Concluzii la Capitolul I:

- Potrivit noii concepții de educație lingvistică (EL), preluată și de curriculumul disciplinar de limba și literatura română în școala cu elevi alofoni, trecerea de la o învățare structurată într-o manieră unilaterală (pe componenta cognitiv-informațională) cere o învățare care să urmărească și formarea de atitudini, de convingeri, de conduite sociale. Or, în didactica modernă a limbilor devine dominantă abordarea limbii ca *mediu de comunicare* uzuală și culturală, funcția instrumentală a limbii (*ca instrument* de comunicare) subordonându-se funcției comunicative. Aceasta presupune și o regândire a demersului didactic, accentul punându-se, și în cazul lecturii textelor literare în limba română, pe adoptarea modelului comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea este o componentă fundamentală, un domeniu complex care vizează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris, precum și cele de exprimare orală și scrisă.

- Comunicarea în limba a doua se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale și nonverbale prin care are loc un schimb de mesaje (informații, idei, sentimente, intenții etc.), în rezultatul căruia sunt influențate calitativ comportamentele elevilor comunicanți, deci și formarea/dezvoltarea comunicativă, socială și culturală a acestora.

- Competențele de comunicare se constituie din structuri teoretice și acțional-practice prin intermediul cărora se realizează comunicarea. Aceste structuri - *verbală, cognitivă, literară, socio-culturală și afectivă* – influențează sintetic și pozitiv dezvoltarea integrală a competenței de comunicare uzuală, socială, culturală.

- Textul literar este un factor-reper în dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii alofoni, creează premise pentru desfășurarea unor diverse activități de gândire și exprimare.

- Pentru elevii alofoni, funcțiile principal ale textului literar sunt de dezvoltare a competențelor de comunicare, mai amplu - de formare ca vorbitori ai limbii române, precum și de formare ca cititori de opere literare românești, toate acestea fiind semnificative și integrării lor sociale eficiente.

CAPITOLUL II

RECEPTAREA ȘI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII DE ALTE ETNII

Demersul teoretic prezentat în Capitolul I este reluat în continuare în aspectul modelizării activității de analiză a textului literar de către elevii alofoni, ca și activitate principală în domeniul ELA a acestora. Discursul nostru a angajat în acest sens *principiile* de studiere a textului literar românesc de către elevii alofoni, ca factori definitorii de formare a competențelor de comunicare literară; *explicarea și interpretarea textului epic; receptarea operelor lirice* de către elevii alofoni.

2.1. Principiile de studiere a textului literar românesc de către elevii alofoni ca factori definitorii de formare a competențelor de comunicare

Învățarea limbii și literaturii române în clasele gimnaziale de către elevii alofoni urmărește obiective educaționale complexe. Scopul disciplinei este formarea competențelor de stăpânire a limbii române la un nivel care ar permite absolvenților să-și continue studiile în limba română în vederea integrării socio-profesionale eficiente în societatea moldovenească. [cf. 4, 43]

Unul dintre obiectivele acestei discipline este însușirea de către elevi a limbii române literare pentru a o folosi ca mijloc de exprimare și comunicare, care, la rândul său, să contribuie eficient la formarea integrală și armonioasă a unei personalități autonome și creative, utile societății. Or, stăpânirea temeinică a limbii române îi va ajuta pe elevi să însușească și valori promovate de alte discipline școlare, le va înlesni accesul la toate valorile culturii românești și celei universale, le va deschide noi orizonturi ale culturii de regiune. Stăpânirea temeinică de către elevul alofon a limbii române ca limbă de comunicare curentă reprezintă în același timp și o trăsătură principală a personalității lui, el definindu-se în procesul schimbului de valori morale cu semenii săi.

Pe de altă parte, formarea elevilor ca cititori de literatură română, în limba originalului, contribuie semnificativ la educația lor multilaterală – intelectuală, spirituală, inclusiv artistic-estetică și morală, favorizează formarea concepției despre lume și viață.

De aceea un obiectiv general permanent al formării elevului cititor alofon pe opere din literatura română este sensibilizarea acestuia față de valorile estetice ale textului literar, dezvoltarea motivațiilor și abilităților de lectură, cultivarea gustului estetic, familiarizarea cu valorile culturii generale și morale, orale și scrise.

Aceste performanțe sunt posibile cu condiția sensibilizării elevilor și la forța de sugestie a limbajului poetic al operelor literare, nu doar la mesajul acesteia, căci unul din principiile fundamentale ale ELA stipulează că descoperirea/re-crearea mesajului operei se produce prin

descifrarea elementelor formei sale poetice, opera de artă deschizându-se gradual cititorului prin elementele limbajului poetic [cf. C.Radu, apud Vl.Pâslaru, 105]. Este important deci ca elevii să pătrundă mesajul operei nu atât prin comentariile profesorului cât mai ales prin efortul propriu de decodare a formei poetice și de descoperire astfel a mesajului operei. [ibid.] În acest principiu se înscrie perfect și afirmația profesorului C.Parfene de la universitatea Al.I.Cuza din Iași, potrivit căruia „trăirea emoțional-reflexivă a universului operei de către elevi e singura cale de educație morală a lor. Antrenarea în dezbateri, pentru confirmarea sau infirmarea unor teze, stimularea discuțiilor controversate între elevi, înlăturarea oricăror inhibiții ținând de autoritatea profesorului, de conformism sau de raporturile competitive dintre elevi sunt factori care pun în centrul receptării operei literare personalitatea elevului, condiționându-i dezvoltarea, împlinirea.” [99, p.211]

Or, cei mai mulți specialiști în domeniul ELA se fac de acord cu principiul, conform căruia literatura nu în școală se predă, ci se descoperă în mod individual de către fiecare elev, chiar și în cazul elevilor alofoni.

Aceasta însă nu înseamnă că literatura și lectura nu pot fi învățate. Învățarea însă trebuie să vizeze principiile și legile acestora, făcând astfel posibilă o receptare cât mai amplă, mai profundă și mai productivă. În acest context, A.Tudorică susține că „pot fi descrise însă structura operei și regulile de funcționare ale întregului. Profesorul poate deci să-i înarmeze pe elevi cu o anumită metodologie, care, bazându-se pe înțelegerea operei ca organism complex structurat, să permită în practică apropierea adecvată a textului bazat pe respectul pentru normele specifice ce-l guvernează.” [Apud 99, p.211]

Urmând aceste principii, am gândit cercetarea noastră astfel ca valorificarea educativă a operelor literare de către profesor împreună cu elevii alofoni să includă și înțelegerea raportului operă-realitate, potențarea înțelegerii, prin raportarea reciprocă a celor două. Căci discriminarea de către elevul cititor a realității obiective de cea artistică indică asupra unui grad avansat de receptare și înțelegere a textului literar, care îi îmbogățește experiențele de viață și cele estetice, inclusiv a experiențelor și competențelor de apreciere estetică a operei literare. Conceptul nostru s-a constituit și pe cel al lui V.Goia și I.Drăgotoiu, care afirmă că „a înțelege înseamnă mai mult decât a citi și a cunoaște limbajul textului. Semnificația nu rezidă doar în cuvinte, fraze sau paragrafe, în ansamblul textului, ci se bazează pe cititor, care în mod activ, plecând de la lecturi și cunoștințe prealabile, face raționamente cu o arie de cuprindere mai largă decât informația strictă prezentată în text.” [63, p.52] Aceasta înseamnă, spun ei, că reprezentarea finală a informației nu constituie atât rezultatul unui proces de descoperire cât un *proces de construire*.

Conform *Curriculumului de LLR*, studiul textului literar de către elevii alofoni în clasele gimnaziale este orientat spre o examinare complexă care prevede atât *receptarea, analiza,*

interpretarea și evaluarea celor citite, cât și transferul acestora în situații noi, exprimarea opiniei personale sub diferite aspecte (comparată cu alte opinii, susținută cu ajutorul altor colegi, adepți ai opiniei anunțate, etc.). [47] Astfel, profesorul trebuie să țină cont de o serie de ***principii de receptare*** și interpretare a textului în clasele gimnaziale, precum:

- Textul este factor-reper de dezvoltare a competențelor verbal-comunicative (*audiere, vorbire, lectură și scriere*).
- Textul se pretează unei examinări funcționale.
- Examinarea textului (operei/fragmentului) se va realiza în funcție de obiectivele urmărite și structura textelor date.
- Elevul trebuie să fie în contact direct cu opera literară, iar în analiză va expune atitudinea personală (participare afectivă).
- Profesorul va dirija procesul de înțelegere a textului (limbajul literar) și nu va fi transmițător de informații (critice, istorice etc.).
- În receptarea textului/operei literare se va apela la valorile estetice ale textului, după caz textul va fi raportat la diferite domenii ale artei - muzică, pictură, cinema etc.; relații interumane; sesizarea lumii înconjurătoare; experiența de viață a elevilor; la texte similare din literatura națională, etc.;
- Analiza/interpretarea textului va cuprinde doar unele aspecte ale operei, și nu textul integral, în dependență de obiectivele urmărite: conversație liberă privind impresiile provocate de textul literar; identificarea unor elemente structurale ale textului (unități lexicale, idei, personaje, fragmente, motive, linia de subiect, relații etc.); interpretarea unor aspecte ale textului (sentimente, personaje, comportamente, evenimente, fapte, imagini etc.); discuții/dezbateri pe baza unor coordonate ale textului; rezumatul textului; constatarea problematicii; formularea unor opinii personale etc.
- Elevul va fi pus în situația de a reflecta asupra textului literar examinat, de a-și expune părerea personală despre evenimente, fapte, personaje etc. (participare afectivă); raportarea celor examinate la viața reală - situații model, etc. [4, p.16]

Abordarea textului literar la treapta gimnazială nu are un model stabil. Se recomandă a parcurge anumite etape sub îndrumarea profesorului.

Modalitățile de abordare a textului literar de către elevii alofoni în clasele gimnaziale sunt diferite, în funcție de particularitățile de vârstă, de gradul de posedare a limbii, de experiența de viață și cea estetică, de specificul textului, etc., făcându-se mai întâi o explicație detaliată cu privire la activitățile de explorare/valorificare a textului literar.

Această activitate parcurge etapele: *explicarea de text, comentariul și interpretarea de text sau analiza literară*. (Figura 4).

Cu elevii alofoni nu se realizează, mai ales la treapta gimnazială, o analiză literară complexă, ci doar o activitate de *explicare/receptare* de text, *comentariu* și *interpretare* de text, iar aceasta din urmă duce spre o analiză literară complexă/ incompletă.

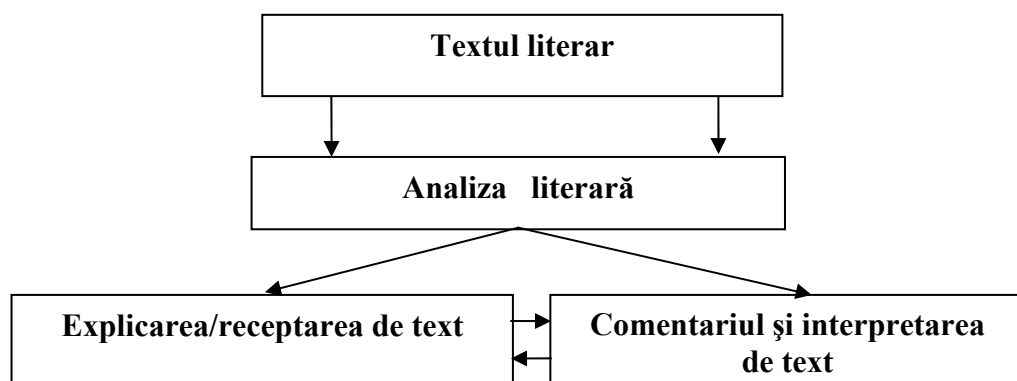


Figura 4. Etapele de lucru cu textul literar

Etapa I. Explicare/receptarea de text. Explicarea de text deseori este confundată cu comentariul de text sau cu analiza literară. În procesul de studiere a textului literar de către elevii alofoni explicația de text necesită o abordare din câteva unghiuri: în primul rând, explicația constituie un prim nivel de studiere a textului. La acest nivel se aplică activități de explicare și înțelegere a textului în integralitatea lui, aceasta din urmă presupunând contactul cu opera literară (de obicei prin lectura model a profesorului sau prin lectura prealabilă a textului de către elevi, lectură care asigură înțelegerea minimului lexical și perceperea globală a textului supus analizei), explicarea cuvintelor și expresiilor total necunoscute de elevi prin diferite moduri: sinonime, antonime, traducere etc. Această formă de activitate predomină pe parcursul tuturor anilor de învățământ începând cu clasele primare și terminând cu cele liceale.

În desfășurarea cercetării ne-am condus de o teză importantă a profesorului Vl.Pâslaru, conform căreia "receptarea operei literare este o activitate foarte complexă care se realizează gradual, de la captarea imaginii integrale a operei către descifrarea elementelor sale și deci către o aprofundare a sensurilor operei." [106, p.93] În procesul receptării operei literare "universul acesteia nu se dezvăluie element cu element, ca în cunoașterea științifică, ci fiecare element descifrat al formei artistice amplifică întreg universul operei literare, ca și pe acel al cititorului. Ambele universuri – al operei și al cititorului – interacționează, se produc concomitent, depind, calitativ, unul de altul." [Ibidem, p.93]

Există și un alt punct de vedere în ceea ce privește explicarea de text. Unii cercetători, mai ales cercetătorii francezi, consideră că explicarea de text este egală cu analiza literară. După G.Lanson, [84] scopul unei astfel de explicații ar fi „descrierea a tot ce este în text și numai ceea ce este în text”.

Etapa II. Comentariul și interpretarea de text. Noțiunea de *comentariu* are următoarele sensuri: 1. Explicare, apreciere, a unui fapt, a unei situații etc.; textul unei asemenea explicații sau aprecieri, opinie, observație, remarcă în legătură cu ceva sau cineva. 2. Ansamblu de informații, explicații, note, opinii critice și aprecieri relative la o operă literară sau de artă [50]. Comentariul literar constituie modalitatea de bază în studierea literaturii române. [50] Opera literară este definită ca un sistem ce se raportează la diverse straturi, la subsisteme ce compun o unitate, ca expresie a realului concretizat în semne estetice.

Comentariul literar din perspectivă structurală, sociologică, psihologică, stilizată etc. își găsește aplicare în critica literară, în cadrul „analizei literare specializate.” [106, p.211]

După Vl.Pâslaru, comentariul literar/poetic este o abordare personalizată a operelor și fenomenelor literare; decodarea sensurilor, descoperirea semnificațiilor operelor/imaginilor, raportarea acestora la universul valoric propriu, la valorile culturale extratextuale. Comentariul literar este gradual și etapizat, utilizează un limbaj preponderent științific, publicistic. Comentariul se combină cu analiza de text, include elemente de explorare și expunere, este pregătit esențial de lectura creatoare. [106, p. 211]

În interpretarea lui M. Kaciurin și I. Gonciarov citați de Vl.Pâslaru, comentariul este o metodă inițiată și dirijată de profesor, una din activitățile literare sau rezultat al acesteia (examinată în scop de evaluare) [106, p. 211]

Comentariul literar și interpretarea de text, examinate din perspectiva didacticii, susțin cercetătorii V. Goia și I. Drăgotiu, se constituie ca trepte ce urmează explicației. A comenta un text literar, menționează ei, înseamnă a-i dezvălui trăsăturile caracteristice care fac ca acest text să fie literatură, adică *mesaj într-o formă specifică* (specific ce ține de un anumit cod, caracteristic artei literare în general, având apartenență de gen, specie etc.). A comenta un text, notează ei, înseamnă a-i dezvălui atât elementele de text, cât și pe cele de subtext, precum și mijloacele de exprimare a acestora, modul în care anumite conținuturi și semnificații se transmit prin anumite forme și modalități de organizare a mesajului în cadrul discursului literar. [65, p.53]

A comenta un text cu clasa de elevi, susține V.Goia, înseamnă a interpreta, prin conversație euristică, fondul de idei și sentimente, precum și forma în care acestea s-au concretizat. Totodată, a comenta înseamnă a înlesni elevilor să pătrundă în universul ficțional pe calea cea mai scurtă și cea mai profitabilă pentru inteligența și registrul lor afectiv. [66, p.17-18]

În clasele gimnaziale cu elevi alofoni, comentariul este numit o *strategie didactică* prin care elevii învață cum se poate analiza și aprecia textul literar în funcție de specificul acestuia și de anumite criterii estetice.

Comentariul literar realizat de elevul alofon presupune un exercițiu care trebuie să ducă inevitabil la înțelegerea treptată, graduală a sensului celor lecturate, a specificului operei literare. Acest exercițiu presupune și libertatea elevului de a căuta și descoperi acest specific, de a-și exprima opiniile personale. Este necesară, în acest caz, o îndrumare calificată, o dirijare din partea profesorului pentru fiecare text supus analizei sau investigației. Pentru un comentariu eficient este nevoie să se cunoască și să porceadă la delimitarea unor puncte-reper.

Cercetătorii în domeniu au încercat să stabilească unele repere pentru comentarea textului. G. Lanson, de exemplu, propune următorul algoritm:

- geneza operei, locul ei în opera autorului și în epocă;
- citirea model;
- semnalarea problemei de bază, a trăsăturii caracteristice a textului;
- stabilirea compoziției operei;
- analiza amănunțită a operei în formă liniară;
- sinteza, valoarea operei. [apud 65, p.54]

H. Hatzfeld [65,p.54] situează interpretarea de text (comentariul literar) sub semnul criticii stilistice și propune următorul algoritm:

- delimitarea sau localizarea textului în cadrul operei din care este extras;
- încercarea de înțelegere generală a textului;
- interogarea surselor;
- cercetarea structurii textului;
- analiza stilistică propriu-zisă. [ibid.]

Profesorul C.Parfene abordează problema studierii literaturii în școală din perspectivă structuralistă. El propune diferite abordări pentru comentarea operelor literare în funcție de genul literar căruia îi aparțin operele. [99, p. 217]

Specialiștii în domeniul metodicii predării limbii și literaturii române elevilor alofoni [T.Cazacu, 4, 31, 60] și specialiști în domeniul metodicii predării limbii și literaturii ruse elevilor români [A.Barbăneagră, 4; Vl.Guțu, 64] propun următoarele repere de lucru cu textul literar:

Activități pretextuale:

- receptarea textului;
- lucrul cu vocabularul (unitățile lexicale): prezentarea, semantizarea, însușirea, aplicarea;
- ghicirea conținutului pe baza desenelor, fotografiilor, structurii textului, titlurilor, cuvintelor- cheie etc.;
- evocarea informației de bază;
- citirea sau audierea unei secvențe cu aceeași tematică;

- formularea sarcinii prelectură.

Activități în timpul lecturii. Lucrul propriu-zis asupra textului literar

- sarcina primei lecturi;
- prima lectură model;
- verificarea înțelegerii globale a conținutului textului;
- a doua lectură model (profesorul, elevii).

Activități posttextuale:

- citirea selectivă;
- răspunsul la întrebări (verificarea gradului de înțelegere a celor citite, înțelegerea textului în detalii);
 - împărțirea textului în fragmente logico-semantic și intitularea acestora (cu propoziții din text, cu versuri, maxime, proverbe/zicători, variante proprii etc.);
 - alcătuirea planului (planul simplu, planul detaliat);
 - intitularea/reîntitularea textului (cu propoziții din text, cu versuri, maxime, proverbe/zicători, variante proprii etc.);
 - redarea conținutului unui fragment;
 - redarea conținutului în numele unor persoane reale/imaginare, la persoana I, III, în numele autorului;
 - caracterizarea personajelor (de către autor, sau alt personaj, în plan comparativ cu alte personaje, autocaracterizarea etc.);
 - rezumatul textului;
 - improvizarea dialogurilor pe baza textului (cu/fără repere, diferite tipuri);
 - exerciții creative pornind de la subiectul textului;
 - modificarea/continuarea liniei de subiect;
 - interviu cu unele personaje, autorul, personajele între ele etc.;
 - dezbateri pe baza ideilor principale ale textului etc.;
 - reflecții asupra textului studiat.

Un comentariu nu trebuie neapărat să parcurgă toate nivelurile indicate sau nivelurile textului literar supus analizei, ci, în funcție de clasă, de nivelul de cunoaștere a limbii de către elevi, de specificul textului, profesorul va îndrepta discuția asupra celor mai semnificative aspecte sau asupra personajelor principale ale textului.

Un comentariu eficient, după V. Goia și I. Drăgotoiu [65, p.53], este cel care acordă prioritate textului, specificului său, cel care permanentizează dialogul și apelează la gândirea liberă și la imaginația creatoare a elevilor. Aceștia descoperă pe cont propriu și prin modalități didactice

variate, ca urmare a lecturii integrale, semnificațiile unor fragmente de text, pentru a se ridica la concluzii asupra întregii opere. Comentariul literar urmează explicarea de text și pregătește pe elevi pentru analize literare complexe. Interpretarea textului presupune, indică cercetătorii, comentarea lui în lumina unei anumite concepții etice și estetice, influențând astfel procesul de formare moral-cetățanească a întregii generații. Interpretarea este inculcată, concrescută din comentariu și nu apare ca adaos. Nivelul comentariului și interpretarea diferă în funcție de clasă, de experiența de viață și lectura elevilor.

Etapa III. Analiza literară. Până a purcede la descrierea metodologiei textului literar, este necesar să revenim la conceptele de *analiză* și *analiză literară*:

Analiză – metodă de cercetare bazată pe descompunerea unui întreg în elementele lui componente și pe examinarea lor separată [50].

Analiza literară – studiere a unei opere prin cercetarea separată a diferitelor componente, aspecte, straturi, a ideilor, sentimentelor și sensurilor acesteia [50].

Analiza literară, sintetizează Vl.Pâslaru, „constituie o îmbinare a viziunii pedagogice asupra textului artistic și a viziunii științific-literare.” [106, p.190]

C.Parfene afirmă că „analiza literară este calea specifică, dialectică, de cunoaștere a valorii estetice a operei literare.” Tot el menționează că „o analiză literară este o operație complexă, ea urmărind (în conformitate cu algoritmul oricărei analize în general) toate operațiile acestui drum (căi) de cunoaștere a unui fenomen literar (opere în special).” [99, p.64] Mai mult decât atât, „în școală, insistă C. Parfene, indiferent de ciclu; nu ne putem antrena în analize literare complete, pentru că obiectivul general urmărit de receptarea literaturii în acest context nu este formarea din elevii noștri de critici literari profesionalizați, de cercetători în domeniul teoriei, istoriei și criticii literare, ci de cititori de literatură, capabili a surprinde esențialul din operele literare, sub aspectul esenței lor ideatice și al limbajului artistic.” [ibid.]

Cu alte cuvinte, în școala cu elevi alofoni, scopul învățării limbii și literaturii române este nu numai formarea unor elevi cititori de opere în limba română, ci și dezvoltarea la ei, prin intermediul textului literar, a competențelor de comunicare în vederea unei integrări sociale eficiente.

Scopul analizei literare, cu această categorie de elevi, mai constă în formarea gustului estetic al elevilor, dezvoltarea gândirii, formarea orizontului intelectual-cultural, a concepției despre lume și viață – științifice și artistice, cultivarea dragostei față de poporul băstinaș, de cultura lui națională etc. Finalitatea principală a însușirii limbii și literaturii române prin analiza textului literar de către elevii alofoni rămâne însă a fi dezvoltarea la elevi a competenței de comunicare, formarea cititorilor avizați de literatură în limba română - tineri cu deprinderea de a citi permanent și capabili să-și elaboreze atitudini proprii față de fenomenele operei literare.

Pentru elevii alofoni, analiza literară nu este altceva decât un mijloc de apropiere de operă, de înțelegere a ceea ce este esențial și dominant în ea. Ea le produce impresia că opera se re-creează în fața lor.

Orice analiză literară trebuie să țină cont de câteva principii, factori:

- să se analizeze simultan conținutul și forma;
- operația de analiză să fie urmată de cea de sinteză;
- să se aibă în vedere interferența dintre curenți, genuri și specii;
- accentul să fie pus pe valoarea estetică a operei;
- comentariul literar să se facă pe baza dialogului viu dintre profesori și elevi. [cf.99]

VI. Pâslaru, încă înainte de a fi fost cunoscut în spațiul educațional al R.Moldova conceptul de curriculum, considera că analiza literară trebuie să ia în considerație următorii factori:

1. *Concepția programei școlare de literatură română.* În conformitate cu aceasta, analiza literară școlară este orientată la: comunicarea cunoștințelor artistice și științifice, formarea priceperilor de analiză, apreciere și interpretare a operei literare, a cunoștințelor despre alcătuirea unei comunicări orale și scrise despre opera literară, a priceperilor de vorbire orală și scrisă coerentă în timpul analizei, aprecierii și interpretării operei literare.

2. *Principiile educației literar-artistice:*

- pătrunderea mesajului etic-estetic al operei prin descifrarea specificului formei artistice;
- consecutivitatea, continuitatea și accesibilitatea expunerii;
- studierea literaturii în context social-istoric;
- dezvăluirea relațiilor literaturii cu creația populară orală;
- relațiile interdisciplinare;
- interacțiunea literaturii cu alte ramuri ale artei;
- principiul extrapolării artistice;
- principiul activității;
- principiul interacțiunii literaturilor ș.a.

3. *Particularitățile conștiinței etic-estetice ale elevului-cititor.* Analiza literară școlară este adresată unui tip concret de cititor - elevul de o anumită vârstă, care posedă un anumit nivel de dezvoltare a percepției, imaginației și gândirii artistice, cu o anumită experiență socială și morală, care se află la o etapă de formare intensivă a viziunii despre lume.

4. *Conținutul propriu-zis al programei.* Analiza literară școlară va fi orientată în fiecare caz aparte în limitele tezelor din adnotarea la operă, a cunoștințelor teoretice, a priceperilor literare și de vorbire, indicate după fiecare operă sau temă.

5. *Instruirea și dezvoltarea literară, educația etic-estetică.* Analiza literară școlară trebuie să comunice elevilor cunoștințe noi despre literatură; să contribuie la dezvoltarea intereselor de lectură, a percepției, imaginației și gândirii artistice și științifice; să aprofundeze și să disciplineze trăirile estetice, provocate de lectura operei, gustul estetic și artistic, să formeze convingeri, viziuni și idealuri estetice. [106, p.211]

Manualul, consideră savantul, este instrumentul principal de muncă independentă a elevului cu textul artistic, de aceea trebuie să conțină și modele de analiză literară a operelor de diferite genuri și specii, precum și a elementelor ei diferite forme de caracterizare a personajelor literare, a eroului liric, a chipului personalității istorice, a ideii principale a operei, a particularităților formei artistice, a structurilor artistice mai frecvente – povestea, fabula, legenda, povestirea, nuvela, romanul, poemul ș.a.). Analiza literară școlară îi poate trimite pe elevi la operele studiate sau citite independent mai înainte, la temele studiate la lecțiile de istorie și științe sociale, la categoriile literare și estetice cunoscute, le poate explica pe parcurs altele noi, etc. [106]

Deși analiza literară este forma principală de realizare a sarcinii instructive, ea va fi conceptual orientată la formarea chipului moral al elevului, fără însă a apela la procedee extraliterare, cum sunt didacticismul gol și moralizarea ieftină.

În sfârșit, menționează cercetătorul, analiza literară școlară în nici un caz nu se poate pretinde exhaustivă, ea lăsând loc pentru meditații și interpretări personale, la care elevii vor fi îndemnați de sistemul de întrebări și teme. [ibid.]

V.Goia, I.Drăgoteiu consideră că o analiză competentă trebuie să răspundă la întrebări precum:

- 1) Ce se urmărește în analiză?
- 2) În ce corelație?
- 3) Cu ce tehnică?
- 4) Cu ce scop? [65,p.55]

1) În analiza operei (a unui text literar), menționează V. Goia și I.Drăgoteiu, se urmărește: *nivelul expresiei lingvistice, nivelul compoziției, nivelul realității au nivelul valențelor.*

2) Corelațiile operei pot fi evidențiate cu ajutorul unor metode specifice. De exemplu: corelația operă-autor cu metoda biografică, de psihologia creației, de sociologia creației; corelația operă și sursele ei cu metoda filozofică etc.

3) După tehnica analizei, deosebim: analiză parțială și calitativă, analiză tradițională, structurală, semiotică, stilistică etc.

4) După scopul analizei, se disting: descrierea operei, interpretarea și aprecierea ei.

Acești factori acționează și în cazul dezvoltării competențelor de comunicare la elevii alolingvi. Însă consemnăm următoarele: analiza literară a operelor artistice începe în clasele gimnaziale și

anume în clasele a VIII, IX. În aceste clase se va realiza o analiză incompletă, deoarece elevii nu posedă toate cunoștințele teoretice și practice, necesare unei analize complexe.

Grafic, noțiunea de analiza literară poate fi prezentată astfel (Figura 5):

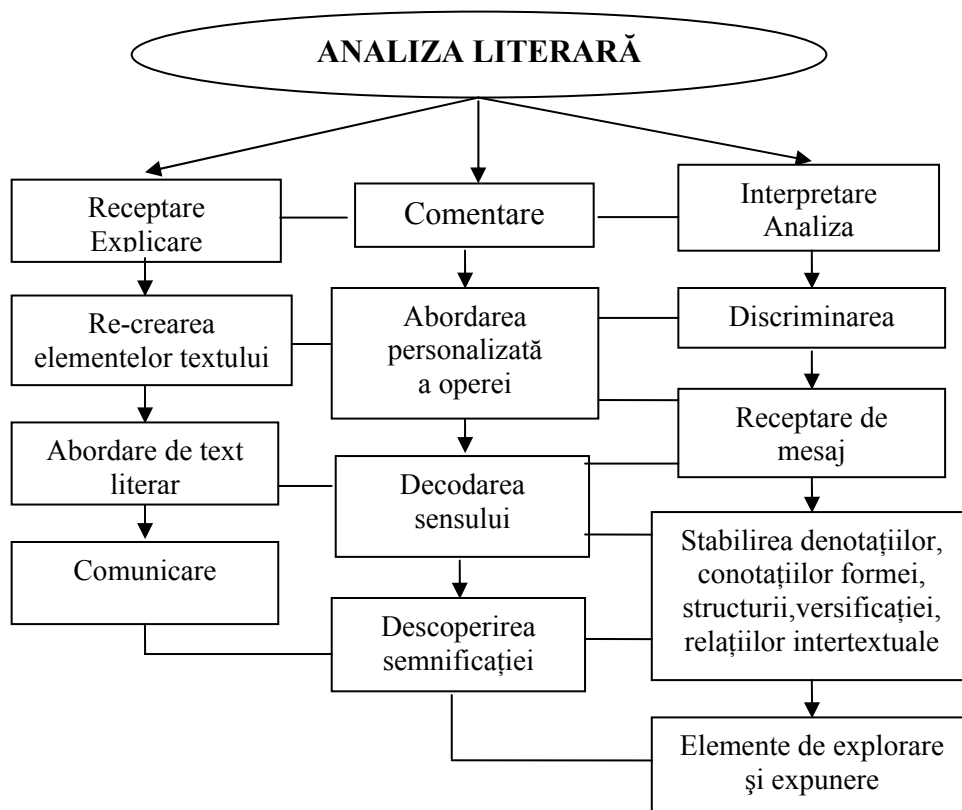


Figura 5. Analiza literară

2.2. Explicarea și interpretarea textului epic

Orice operă epică are o structură de analiză: reproducerea subiectului, caracterizarea personajelor și relevarea particularităților artistice, fapt care trebuie folosit de către profesor la îndrumarea elevilor pentru a face o analiză eficientă a operei. El va insista asupra unei analize care să ia în vedere cele mai reprezentative aspecte ale operei. De asemenea, va face o delimitare promptă între analiza unui roman și a unei nuvele sau schițe, între analiza unei povestiri și a unei descrieri, etc. Dacă se analizează un fragment de nuvelă sau de roman, atunci nucleul analizei îl vor constitui personajele, iar dacă analizăm o descriere, accentul va fi pus pe explicarea detaliilor, etc.

La analiza operelor epice românești cu elevii alofoni sunt abordate aspecte precum:

structura operei și variantele ei, personajele și relațiile dintre acestea, intriga, tipul povestirii, timpul narațiunii, modul de prezentare a personajelor, limbajul operei, valoarea literară a lucrării, locul pe care îl ocupă în creația scriitorului.

Citirea unui text literar sau a unui fragment de operă, de regulă, începe printr-o activitate de pregătire, numită **stadiul prelecturii** (cf. VI.Pâslaru, 106), care are scopul de a-i introduce pe elevi în atmosfera generală a textului, în problematica și mesajul lui.

Prelectura se poate realiza în diverse forme, metode și conținuturi, dar ea va repera neapărat pe:

- experiențele estetice,
- experiențele literare și
- experiențele de viață ale elevilor, precum și pe
- informații în legătură cu mesajul textului ce urmează a fi citit/examinat, acestea fiind deseori complementate și de
- interacțiunea literatură – arte, care, la orele de literatură, reprezintă principiul general al interdisciplinarității în cunoașterea umană.

O etapă obligatorie a stadiului relecturii este lucrul asupra lexicului textului: explicare unor cuvinte fără de care textul nu va fi înțeles, marcarea unor cuvinte care ar putea fi explicate de mesajul textului, în timpul lecturii acestuia.

Prelectura, deci, s-ar putea realiza în *forma* de:

conversație la temă, relatare a unor fapte aferente înțelegerii mesajului textului/operei, observații, redare a impresiilor elevilor în legătură cu un subiect similar celui care se află la baza textului ce urmează a fi citit/examinat, audiere a unui cântec la tema/motivul/atmosfera afectivă a textului, audiere a unui fragment dintr-o operă deja studiată, având aceeași tematică, citirea primei și ultimei propoziții a textului, cu expunerea unor supoziții în legătură cu subiectul, personajele etc.

Stadiul prelecturii, desfășurat prin conversație, îl apropie pe elev de text, îi trezește curiozitatea.

La parcurgerea acestuia se apelează la cât mai multe experiențe literare, estetice și de viață ale elevilor. De exemplu, înainte de lectura textului *Amintirile din copilărie* al lui I.Creangă în clasa a VIII-a sau a IX-a sau a lucrării lui I.A.Brătescu-Voinești *Puiul*, elevii vor fi antrenați într-o conversație introductivă despre aventurile lor din timpul vacanței, despre felul cum își ajută mamele, despre atitudinile lor față de animale și păsări, etc., acestea constituind punți de legătură între universul intim al elevilor și universul operei.

În cazul operelor cu subiecte inspirate din trecutul istoric al țării (de ex., balada haiducească *Toma Alimoș*, legenda *Povestea Vrancei*, nuvela *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi – cl. VIII; *Baladă* și *Alexandru cel Bun* de N. Dabija – cl.IX) stadiul prelecturii va include furnizarea de date istorice, valorificarea cunoștințelor istorice ale elevilor, comentariul unor poze din manuale care însoțesc textele.

La predarea unor texte descriptive, prelectura va include reactualizarea unor cunoștințe, impresii și sentimente ale elevilor, provocate de diferite ocazii precum excursii în natură, vizite la țară etc.

Pentru stadiul prelecturii metodică recomandă de asemenea descrierea desenelor și pozelor care însoțesc textele literare ce urmează a fi citite și analizate, avându-se grijă însă ca acestea să nu substituie exercițiile de imaginație ale elevilor în timpul lecturii.

Altă etapă de pregătire a elevilor alolingvi pentru receptarea operei literare este încadrarea fragmentelor în opera din care fac parte. Uneori fragmentele sunt unitare și pot fi învățate fără prea multe trimiteri la opera din care au fost luate, așa cum sunt în clasa a VIII-a *Amintirile din copilărie* de I. Creangă sau în clasa a IX-a *Alexandru cel Bun* de N. Dabija. În alte cazuri, însă, cum ar fi în clasa a VIII-a *Miturile Greciei Antice*, *Căderea Troiei* sau *Viața și nemaipomenitele aventuri ale lui Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, încadrarea în conținutul operei este obligatorie. Această operație poate fi făcută de profesor prin diferite moduri: scurte explicații cu caracter informativ, dialog cu elevii care au citit opera în întregime în limba maternă, vizionarea unor fragmente mici ce nu sunt descrise în manual, dar conțin informații ce duc la înțelegerea în întregime a operei studiate etc. *Lucrul asupra lexicului textului*, ca etapă obligatorie a stadiului prelecturii, include identificarea cuvintelor și expresiilor necunoscute în textul epic și modalitățile de explicare a acestora.

N. Eftenie propune o modalitate de explicare a cuvintelor și expresiilor necunoscute întâlnite în text, precum și precizarea sensului acelor cuvinte și expresii pe care elevii le-au intuit aproximativ în timpul lecturii, avansând următoarele cerințe față de această activitate:

- pentru fiecare cuvânt se va da mai întâi sensul din context și apoi, dacă este cazul, sensurile impuse de întrebuințarea lui în alte contexte;
- explicarea cuvintelor nu se va desfășura ca o activitate independentă în afara discutării textului, ci va constitui o secvență din comentariul elementelor de conținut și al mijloacelor de expresie. De exemplu, pentru un text liric explicarea cuvintelor va fi orientată către relevarea valorii stilistice, a sensurilor conotative ale cuvântului;
- de regulă, cuvintele necunoscute sunt explicate în manuale, și atunci profesorul va insista asupra întuirii corecte a formei lor sonore și grafice. Cuvintele, care vor intra în vocabularul activ al elevilor, vor intra mai întâi în procesul formulării ideilor principale, al reproducerii textului și apoi în alte contexte decât cel din manual. [57, p. 220]

În activitatea cu elevii alolingvi lucrul cu vocabularul sau cu expresiile necunoscute, atât în textul epic cât și în cel liric, se deosebește esențial de cel cu elevii de etnie română.

Dacă pentru ultimii majoritatea cuvintelor sunt înțelese, pentru primii lucrurile stau cu totul altfel. De aceea și metodele de lucru cu lexicul diferă. Explicarea cuvintelor necunoscute la lecția de limba și literatura română cu elevii alolingvi parcurge o serie de etape:

- I. semantizarea cuvintelor;
- II. automatizarea lor;
- III. activitatea comunicativă.

Semantizarea cuvintelor se face cu ajutorul materialelor ilustrative, folosirea descrierii ample, semantizarea prin intermediul cuvintelor din limba maternă, folosirea sinonimelor, antonimelor, folosirea contextului, prin acțiuni (a ridica, a arunca ceva), prin gesturi, etc.

Automatizarea cuvintelor poate fi obținută în urma îndeplinirii unor diverse exerciții. Exercițiile trebuie să fie cât mai variate, să aibă un caracter comunicativ pronunțat și să-i apropie pe elevi de condițiile reale ale comunicării.

Activitatea comunicativă constă în integrarea cuvintelor în îmbinări de cuvinte, propoziții, apoi alcătuirea contextelor, eseurilor etc. Toate acestea vor duce treptat la formarea deprinderii de a le folosi corect atât în vorbire cât și în scriere, consideră Vl.Guțu și T.Cazacu. [63]

Stadiul prelecturii nu va dura mai mult de 5-10 minute, căruia îi va urma ***lectura propriu-zisă*** a textului/fragmentului.

Lectura constituie o condiție esențială și mijlocul principal de educație literară. Înțelegerea deplină a mesajului unei lucrări literare, trăirea emoțiilor pe care le declanșează și sesizarea mijloacelor artistice folosite de autor presupun însușirea unor strategii, deprinderi de asimilare, organizare și evaluare, care se formează prin imitație, îndrumări și exerciții, constată Ș.Zlate. [146, p. 79] Este necesar, indică același autor, ca elevii să fie inițiați în tehnica lecturii conștiente care să le solicite și să le dezvolte gândirea și dorința de a citi numeroși autori, esteticieni și literați.

Lectura operei literare se face în întregime de către profesor în forma unei lecturi model și de profesor și elevi când opera/fragmentul literar este de volum mare (baladă, poem, nuvelă, fragment de roman).

Metodologia predării limbii și literaturii române elevilor alofoni [cf. 127, p.10-11] recomandă utilizarea următorului algoritm de facilitare a formării deprinderilor de lectură corectă a textului literar:

Lectura model - lectura a doua - lectura în lanț - lectura selectivă - lectura în gând

Lectura model este efectuată de către profesor și anticipată de formularea obiectivului de înțelegere globală a textului.

De regulă, prima lectură se face de către profesor și are denumirea de *lectură model*. În clasele gimnaziale, dacă textul este ușor și nu prezintă greutăți în pronunție, prima lectură sau lectura

model poate fi efectuată și de elevi. În ultimul timp profesorii utilizează tot mai des la lectura model imprimări pe discuri sau casete, de aceea prima lectură este și mai plăcută.

Conform lui V.Goia, lectura model trebuie să respecte următoarele cerințe:

- întâi, ea va fi „fidelă” textului, identificându-se cu conținutul de idei și sentimente „comunicate” de scriitor;
- în al doilea rând, ea va fi „adecvată și adaptată” prin ton și ritm, stării afective trăite de autor;
- în al treilea rând, este necesar să fie „logică, expresivă și emoțională”, pentru a-i capta pe elevi. [67, p.151]

Aceste cerințe se racordează și la prima lectură a elevilor alofoni. O atare lectură oferă elevului un suport în plus în înțelegerea și decodificarea mesajului textului supus investigației. De exemplu, tonul duios, gingsaș și melancolic este propriu lecturii povestirii *Puiu* de Al.Brătescu-Voinești în cl. a IX-a și nuvelei *Odihna* de I. Druță, iar tonul tăios și aspru este potrivit lecturii nuvelei *Alexandru Lăpușneanu* de C. Negruzzi etc.

În activitatea cu elevii alofoni se manifestă o grijă deosebită față de lectură, de aceea este indicat să se țină cont de semnele de punctuație, de diftongi și triftongi, de pauzele indicate de cuvânt etc.

Aceste cerințe nu pot fi realizate prin citirea-model, dar se vor lua în calcul la celelalte tipuri de lectură.

Verificarea înțelegerii globale a conținutului textului. Conversația de orientare, stipulează N.Eftenie, se realizează imediat după lectură, feedback-ul informându-l pe profesor despre modul în care elevii au urmărit lectura, au desprins firul narativ al unei povestiri, structura logico-cauzală a textului, sentimentele pe care le-a trezit. Această conversație este de scurtă durată și urmărește doar obiectivele menționate și, practic, se realizează prin câteva întrebări precise. În activitatea cu elevii alofoni procesul este numit de specialiști *verificarea înțelegerii globale a textului*. Se realizează în mod obligatoriu după lectura model.

De exemplu:

- Citiți legenda *Povestea Vrancei*. Cum credeți, de unde a aflat Vrâncioaia, că omul obosit care i-a cerut mâncare și apă era domnitorul Ștefan cel Mare? (cl. VIII).
- Citiți fragmentul și spuneți de ce țăranii vroiau capul lui Moțoc? (*Alexandru Lăpușneanu* de C.Negruzzi, cl. VIII) [57, p. 219]

Lectura a doua se realizează de către profesor sau de către elevii bine pregătiți. Înainte de a doua lectură este necesar să se formuleze un obiectiv de stabilirea a microtemelor sau de selectare a episodului care le-a plăcut elevilor. La clasele V-VII de regulă citește profesorul, iar în clasele

VIII-IX este preferabil ca textul să-l citească elevii cu un nivel avansat de cunoaștere a limbii române.

Lectura în lanț se efectuează, de regulă, cu scopul de a perfecționa tehnica citirii și este foarte binevenită în clasele primare și cele gimnaziale. La clasele mai mari (VIII-IX) este indicat să se substituie lectura în lanț cu citirea în gând. De fapt, la această etapă lectura, sau tehnica citirii, ar trebui să nu-l mai preocupe pe profesorul ai cărui elevi au deprins bazele lecturii în limba română în clasele primare.

Exemple:

- *Citiți fragmentul dat în gând și enumerați calitățile domnitorului ce reies din el* (cl. VIII, *Povestea Vrancei*).
- *Citiți în gând fragmentul indicat și caracterizați-o pe bătrâna din Nădușita* (cl. IX, nuvela *Odiha* de I.Druță).

Citirea selectivă, accentuează autorii unei lucrări colective, stimulează dezvoltarea unei capacități de gândire importante, precum funcția selectivă, atunci când elevul, în momentul citirii, face abstracție de informația secundară. Citirea pe roluri este o varietate a citirii selective. Atunci când într-un text predomină dialogul, citirea pe roluri îi ia locul lecturii a doua. Citirea selectivă, de regulă, se face fie pe baza cerințelor formulate de profesor, fie pe baza preferințelor elevilor. [125, p.11] Această citire, prin definiție, reflectă anumite obiective (pe care le-am menționat mai sus).

Exemple:

- *Citiți pe roluri următorul fragment din schița "Vizită" de I. L. Caragiale* (cl. VIII).
- *Citiți fragmentul în care domnitorul Alexandru Lăpușneanul îi invită pe boieri la ospăț* (cl. VIII).

Citirea în gând. Din păcate, constată aceiași autori, în majoritatea manualelor de limbă și literatură română pentru elevii alofoni nu este recomandat un asemenea tip de lectură. Autorii manualelor ar trebui să țină cont de acest lucru, fiindcă, citind în gând, elevul cuprinde în aceeași perioadă de timp mai mult text. În clasele gimnaziale se recomandă sistematic acest tip de lectură, acordându-i-se 3-5 minute. [ibid., p.12]

Citirea în gând se face și cu scopul selectării cuvintelor și expresiilor noi. Efectuarea în mod independent a acestei forme de lucru nu se reduce însă la simpla înțelegere a sensului unor cuvinte, recurgându-se doar la sinonime. Este necesar ca citirea în gând să fie anticipată de obiective foarte clare și concrete. Acest tip de lectură este binevenit la finele etapei de lucru cu textul, pentru ca elevii să sesizeze în profunzime mesajul/conținutul celor lecturate și să se pregătească pentru reproducerea acestora. De fapt, citirea în gând constituie și o formă de muncă independentă.

În clasele a VIII-IX, cu elevi având un nivel avansat de cunoaștere a limbii române și a unui număr suficient de opere literare românești, citirea în gând ar putea fi utilă în locul primei sau celei de a doua lecturi.

Or, subliniază autorii lucrării citate, adevărata lectură este cea în gând, individuală, atât de curentă și de utilă în viața reală. [125, p.12]

Formularea întrebărilor și a răspunsurilor. Nu mai puțin important este ca atunci când lucrăm cu textul epic să pregătim elevii către reproducerea lui. De aici și necesitatea *formulării întrebărilor și răspunsurilor*. Întrebările pot fi puse de profesori ori pot fi formulate în mod independent de către elevi. În școala cu elevi alofoni formularea întrebărilor le stimulează și le formează acestora deprinderea de a gândi logic, de a formula corect întrebări, de a vorbi coerent. Întrebările au rolul de a solicita elevilor operații de gândire complicate, de a-i stimula la activități de căutare, descoperire și exprimare a unor opinii personale, activități care în ansamblul lor determină formarea unei atitudini critice, de discernământ, față de fenomenele, procesele, obiectele, faptele, situațiile ogândite în texte sau întâlnite în viață.

Este indicată formularea cât mai multor întrebări care să-i stimuleze pe elevi la elaborarea răspunsurilor originale, la găsească mai multor soluții la o problemă pusă în discuție.

Orice lecție implică interogarea aplicată în scopul dezvoltării competențelor de comunicare și, nu în ultimul rând, dezvoltării gândirii critice. Aceasta înseamnă că întrebările vor servi atât la dezvoltarea competențelor cât și la aprecierea critică a unui text. Întrebările de orice tip îi îndeamnă pe elevi să cerceteze, să interpreteze informații, să sintetizeze idei, să analizeze date, să reconstruiască sau să traducă imagini, să evalueze sau să aplice ipotezele lor la povestire, pe măsură ce o citesc. Majoritatea autorilor de manuale utilizează blocul de întrebări formulate de Sanders [cf. 138], dar există multe alte posibilități de a conceptualiza tipurile de întrebări, care constituie un mijloc de declanșare a diferitelor feluri de gândire la diverse niveluri de complexitate.

Pentru Sanders, tipurile de întrebări formează o ierarhie, în care cele literale (care solicită doar memoria) reprezintă treapta inferioară, cea mai puțin complexă, a gândirii și interogării. Întrebările evaluative se consideră a reprezenta cel mai înalt nivel de gândire și interogare. Toate felurile de întrebări sunt importante, pentru că toate tipurile duc la diverse moduri de a gândi, la utilizarea unei game largi de cadre conceptuale, procese de gândire și experiențe de învățare. Este foarte important să înțelegem că fiecare tip de întrebare reprezintă un mod de a gândi, care ne permite accesul la diferite viziuni, acestea, la rândul lor, contribuind la înțelegerea mai profundă a textului și spre final la dezvoltarea competențelor de vorbire, la o stăpânire bună a limbii. Totuși scopul instruirii trebuie să fie avansarea elevilor la un nivel de gândire superior. Astfel elevii ajung să-și utilizeze cunoștințele și ideile acumulate din diferite texte. Când interogarea și gândirea rămân la nivelul

literal sau la nivelul memoriei, cunoștințele acestora sunt similare cu informația ce se conține într-o enciclopedie. [138, p.28]

- *Întrebările literale* cer informații exacte. De regulă, ele nu necesită decât memorarea răspunsurilor care pot fi găsite, de regulă, în text, astfel de la elev se cere un efort minim. Mulți profesori sunt de părere că elevii care învață cel mai bine sunt cei cărora le plac îndeosebi întrebări literale. Unii cercetători [Sanders, apud 138, p.55; T .Vianu, 141; G.Văideanu, 140] au constatat însă că, deoarece răspunsurile la aceste întrebări sunt fie corecte, fie incorecte, elevii foarte buni le consideră cele mai pretențioase și mai amenințătoare.

- *Întrebările de traducere* le solicită elevilor să modifice informațiile lecturate sau să le restructureze în diferite imagini. Un atare tip de întrebare le va cere, de exemplu, să-și imagineze situația, scena sau evenimentul despre care învață și să descrie imaginea pe care o văd sau sunetele pe care le aud în timpul lecturii și apoi, prin utilizarea limbajului, să le comunice celorlalți imaginea pe care au văzut-o. Acesta este un proces creativ care presupune numaidecât o implicare activă.

- *Întrebările interpretative* le cer elevilor să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori. Elevul trebuie să se gândească în ce fel anumite idei sau concepte se îmbină pentru a avea sens. El trebuie să înțeleagă conexiunile dintre idei și să construiască diverse contexte pentru acestea. Întrebările interpretative stimulează meditații interesante.

- *Întrebările aplicative* le oferă elevilor ocazia și posibilitatea de a rezolva sau de a dezvolta mai departe diverse probleme de logică ori raționamente întâlnite în lectură sau în experiențele lor de învățare.

- *Întrebările analitice* sunt cele care abordează probleme de genul: *Este oare acest eveniment explicat în mod adecvat?* sau *Există alte reacții sau împrejurări care explică lucrurile mai bine sau mai rațional?* Elevul poate fi întrebat despre:

- motivele acțiunilor unui personaj;
- planul de cercetare al unui experimentator;
- el poate să pună sub semnul întrebării validitatea raționamentului pe care se bazează sfârșitul povestirii, textului etc.

- *Întrebările sintetice* încurajează rezolvarea problemelor în mod creativ, pe baza unei gândiri originale. Dacă întrebările aplicative îi determină pe elevi să rezolve probleme bazate pe informații pe care le dețin deja, atunci cele sintetice le permit să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor pentru a rezolva în mod creativ. Întrebările sintetice le cer elevilor să creeze scenarii alternative, să găsească diferite ieșiri din situații. Iată câteva exemple de astfel de întrebări:

- *Ce credeți că ar fi putut face aceste două personaje pentru a evita conflictul?*

- *Cum am putea privi împrejurările date în așa fel încât să evităm problemele pe care le au acești oameni acum?*

• *Întrebările evaluative* le cer elevilor să exprime judecăți de genul bun/rău, corect/incorect, greșit. Aceste întrebări presupun că elevul înțelege faptele descrise și le integrează într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia poate face judecăți [138, p.28]. Aceste întrebări îi dau posibilitate elevului de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte. Ele îi determină pe elevi să aprecieze calitatea informațiilor acumulate sau, în unele cazuri, propriile lor comportamente în lumina informațiilor noi.

Toate tipurile de întrebări indicate mai sus, precizează specialiștii în domeniu, reprezintă un mijloc fundamental pentru a verifica rezultatul procesului de învățare. Întrebările au un caracter eficace, semnalând în orice moment progresele pe care le fac elevii alolingvi, eventualele probleme neînțelese și, prin urmare, măsurile de corectare.

Formularea întrebărilor de către elevi demonstrează capacitatea lor de sintetizare, de selecție, de clarificare a ideilor și de exprimare corectă. Ei devin conștienți că acumularea de informații este doar un fel de învățare, iar, pentru ca întrebările să capete valoare, ele trebuie integrate, analizate și folosite pentru un anumit scop.

O întrebare formulată corect de către elevii alolingvi include parțial și răspunsul pe care îl presupune.

La formularea oricărui tip de întrebări trebuie să se repereze pe răspunsurile ce se doresc sau care s-ar putea da și reține.

A ști cum se formulează întrebările este una din competențele profesionale de bază ale profesorului. Cele mai prețioase întrebări sunt cele interpretative care încep cu cuvinte sau expresii gen:

De ce credeți că...?

Cum credeți că...?

Relatați ce s-ar întâmpla dacă...?

De asemenea, foarte valoroase sunt întrebările analitice și sintetice de tipul:

Este oare adevărat...?

Cum am putea noi explica...?

Ce credeți că ar fi putut face acești frați pentru...?, etc.

La fiecare etapă de lucru cu textul sunt adecvate anumite tipuri de întrebări. De exemplu, la caracterizarea unor personaje sunt indicate întrebările de traducere, sintetice, aplicative:

De unde reiese că personajul e harnic sau prietenos, cinstit sau modest?

Care este opinia ta despre acest personaj?

Cum ai fi acționat tu în situații similare?

Ce s-ar fi întâmplat dacă personajul dat ar fi procedat altfel?

Când putem spune că cineva este modest, cinstit, corect etc.? – întrebări care valorifică/formează dezvoltă atitudinile elevilor.

Multe răspunsuri greșite date de elevi nu sunt o consecință a necunoașterii materiei, ci se datorează, mai degrabă, interpretării greșite a întrebărilor.

O altă tendință negativă este formularea întrebărilor lungi și neclare.

O mare importanță o au întrebările care însoțesc toate formele de citire în care sunt antrenați elevii, aceste întrebări nu trebuie adresate numai la sfârșitul textului sau după citirea fragmentelor.

Exemple:

- Răspundeți cu ajutorul textului la următoarele întrebări:

1. *Cum a fost bătălia dintre plăieșii lui Ștefan cel Mare și armata turcească?*
2. *Unde a ajuns Ștefan cel Mare după ce a fost înfrânt? Cum credeți, de unde a aflat Vrâncioaia cine este străinul care i-a cerut ajutor?*
3. *Cum ați fi procedat voi în locul femeii?*
4. *Ce au primit feciorii Vrâncioaiei în dar de la Ștefan cel Mare? (legenda Povestea Vrancei, cl.VIII).*

Sau:

- Citiți textul și răspundeți la întrebări:

1. *La cine s-a dus în vizită naratorul?*
2. *Ce cadou i-a adus băiatului?*
3. *Cum credeți ce părere avea mama copilului despre educație? Dar autorul?*
3. *Cum trebuie să se comporte după părerea voastră un copil?*
4. *Alcătuți 5-6 reguli de comportare pentru acest băiat (Schița Vizită, cl. VIII).*

La predarea, în clasa a IX-a, a nuvelei *Odihna* de I. Druță, elevilor li s-ar putea adresa, de exemplu, următoarele întrebări:

1. *Unde se afla casa de odihnă?*
2. *De ce au trimis-o pe bătrână aici?*
3. *Cum credeți, de ce femeia n-a „rezistat” la odihnă mai mult de o săptămână?*
4. *Pe cine din prietenii, cunoscuții voștri mai în vîrstă i-ați putea asemana cu mătușa din Nădușita?*

Citiți fragmentul indicat și răspundeți la următoarele întrebări:

1. *Cum era Cireș-glumețul?*
2. *Ce-i plăcea cel mai mult să facă badea Cireș?*

3. *De ce se schimba el atunci când păsea pragul casei?*

4. *Cum credeți, de ce nu vroia el să afle satul că a îmbătrânit?* (I.Druță, *Bătrânețe, haine grele*, cl. IX).

Astfel de întrebări facilitează legătura dintre ceea ce învață și ceea ce elevii deja au simțit, au cunoscut, au înțeles sau cred despre anumite fenomene literare.

Or, întrebările reprezintă și un instrument de bază în evaluarea rezultatelor școlare la compartimentul competențe de comunicare.

Elaborarea planurilor de text este un procedeu larg recomandat în clasele gimnaziale, în special planul simplu sau/și planul dezvoltat (complex).

Planul de text reprezintă un exercițiu cu implicații formative complexe, constituind o cale de pătrundere în structura compozițională a operei, o exersare a capacității elevilor de a citi cu atenție, de a delimita unitățile contextuale, de a concentra conținutul fiecărei unități de context într-o formulare adecvată. V.Goia consideră că planul de text are o îndoită însemnătate: constituie un ghid pentru comentariul literar al elevilor și, totodată, prin el se pregătește și se adâncește receptarea conținutului textului receptiv [67, p.165]. De aceea, subliniază cercetătorul, calitatea relatării conținutului depinde de justetea împărțirii textului în unități logice și de formularea componentelor planului.

Specialiștii în domeniul predării limbii și literaturii române elevilor alofoni [125, p.14] consideră că împărțirea textului în fragmente logico-semantică constituie o parte de pregătire din planul de idei. Rolul acestor fragmente constă în aprofundarea înțelegerii conținutului, dar și în conștientizarea legităților construcției exprimării coerente.

Planul de text conține două aspecte:

- elaborarea planului servește elevului drept ghid pentru reproducerea textului și comentare;
- planul textului îi oferă elevului modele de structurare a propriei exprimări.

Metodologia alcătuirii planului de text, conchide N. Eftenie [57, p.220] implică două probleme:

- a) cum trebuie învățați elevii să descopere structura, părțile unei opere literare;
- b) cum să „prindă” esențialul în propoziții logice, clare, cu posibilitatea dezvoltării ulterioare în elemente de conținut.

Planul de text dezvoltat (complex) redă structura textului în detalii, prin subordonarea aspectelor secundare celor principale. El permite evidențierea modului în care se înlănțuie detaliile textuale, secvențele tematice în structura de ansamblu a textului.

Alcătuirea planurilor de text, simplu și dezvoltat (complex), îi ajută pe elevii alofoni la reproducerea conținutului, la înțelegerea structurii operei, îi pregătește pentru elaborarea de texte în limba română.

Planul de text reprezintă, ca atare, un ghid în studiul textului, în descifrarea structurii intime a operei literare, chiar dându-i forma unui plan de text simplu. În activitatea cu elevii alofoni din clasele gimnaziale planul textului se elaborează din propoziții enunțative, interogative, simple ori dezvoltate (aceasta depinde de contingentul de elevi, de capacitățile lor de înțelegere a textului). Pentru a-i obișnui pe elevi cu unele formulări sintetice, ideile planului pot fi redată și sub forma unor titluri.

Exemple.

Planul textului *Vizită* de I. L. Caragiale, clasa a VIII-a.

1. Venirea musafirului
2. Conversația dintre autor și madam Popescu
3. Ștrengăriile lui Ionică:
 - a) mașina de cafea
 - b) trâmbița;
 - c) sabia "la atac";
 - d) campion la dulceață;
 - e) fumatul.
4. Sensul educației în concepția lui madam Popescu
5. Ultima „ispravă” a lui Ionel.

Planul textului *Odihnă* de I. Druță (clasa a IX-a)

1. Casa de odihnă și împrejurimile ei
2. Sosirea mătușii la casa de odihnă
3. Mătușa a dispărut în zorii zilei
4. Îndeletnicirile mătușii (plivitul florilor, curățatul cartofilor)
5. Măinile o poartă singure, căutându-i de lucru
6. „Ea doarme bine numai când e trudită”

Planul povestirii *Puiul* de I. A. Brătescu-Voinești (clasa a IX-a)

1. Sosirea prepeliței și creșterea puilor
2. Prima greșală a puișorului cel mare
3. Lecțiile de zbor
4. Rănirea puiului
5. Disperarea prepeliței
6. Hotărârea mamei-prepelițe
7. Moartea puiului.

Reproducerea conținutului textului literar se face pe baza planului de text, în scris sau oral.

După N. Eftenie, există mai multe tipuri de reproduceri sau redări:

- a. reproducerea amănunțită;
- b. reproducerea concisă;
- c. reproducerea pe bază de extrase;
- d. reproducerea artistică;
- e. reproducerea prin memorarea unor fragmente din textul literar etc. [57, p. 226]

Pentru elevii alolingvi, specialiștii în domeniu [125, p.15] mai adaugă la cele date de N. Eftenie următoarele tipuri:

- a) reproducerea conținutului la alegere;
- b) redarea conținutului fragmentului preferat;
- c) redarea conținutului după repere;
- d) redarea din punctul de vedere al personajului, al personajelor reale, imaginare;
- e) reproducerea după plan, din perspectiva autorului;
- f) pe baza cuvintelor-cheie, cu propriile cuvinte etc.

Această formă de activitate desfășurată pe marginea textului literar contribuie la cultivarea exprimării elevilor. Redarea unui text/fragment creează condiții prielnice pentru stimularea vorbirii nepregătite. De asemenea, astfel de procedeu contribuie la folosirea în vorbirea elevilor a elementelor de creație. Reproducerea orală concisă sau amănunțită va cere elevilor să introducă în povestire unele citate, expresii care le-au atras atenția, în scopul îmbogățirii vocabularului și dezvoltării posibilităților de exprimare.

N.Eftenie stipulează că redarea conținutului trebuie numaidecât precedată de alcătuirea planului de text, deoarece elevii nu vor reuși să urmărească firul unei acțiuni fără a avea câteva puncte de reper. [57,p.227]

Exemple:

Clasa a VIII-a, schița *Vizită* de I.L.Caragiale:

1. *Reproduceți fragmentul discuției autorului cu madam Popescu despre educație.*
2. *Redați conținutul unui fragment la alegere din această schiță.*
3. *Povestiți conținutul unui fragment la alegere din nuvela Alexandru Lăpușneanul de C. Negruzzi.*

Clasa a IX-a, *Puiul* de I. A. Brătescu-Voinești:

1. *Relatați, în baza textului, o zi din viața puilor de prepeliță.*
2. *Redați conform planului textul dat.*

Clasa a IX-a, nuvela *Bătrânețe, haine grele* de I.Druță:

1. Povestește detaliat despre unul din cele trei chipuri ale lui badea Cireș.
2. Descrie succint viața personajului dat.

Caracterizarea personajelor reprezintă elementul esențial al unui text epic și cel mai accesibil elevilor. Ca procedeu didactic, caracterizarea personajelor lărgeste reprezentările elevilor despre oameni și despre relațiile dintre ei, stimulează anumite sentimente, contribuie la formarea conștiinței morale. Elevii sunt îndrumați să înțeleagă că un anumit personaj reprezintă o întreagă categorie de oameni. Personajul trebuie înțeles ca o unitate între particular și general, între faptele lui individuale și regăsirea acestora la o întreagă categorie de tipuri umane [65, p.170]. Din comportamentul personajelor elevii trebuie să învețe ce e bine și ce e rău, ce înseamnă să fii onest, corect, liber și sociabil, sau dimpotrivă, îngâmfat, laș, ipocrit etc. Forța educativă a personajului literar este evidentă în clasele gimnaziale, elevii manifestând, la această vârstă, un atașament spontan și adeseori total față de eroii operelor îndrăgite. Ceea ce îi impresionează sunt trăsăturile de caracter precum vitejia, curajul, adevărul, onestitatea, spiritul de dreptate, inteligența, etc. Personajele îndrăgite le influențează jocurile, comportamentul, devenind adeseori modele, idealuri de viață.

Sub influența fiecărui personaj în parte elevii își formează anumite trăsături de caracter.

Procedeul prin care stabilim poziția personajului în operă, trăsăturile lui fizice și morale, asemănarea cu oamenii din realitate, relațiile cu celelalte personaje, precum și atitudinea scriitorului față de personajul respectiv, poartă numele de caracterizare.

Caracterizarea personajelor se efectuează conform unei metodologii didactice, se realizează după o etapă intermediară, și anume aceea a reproducerii conținutului textului literar după planul de text. Personajul literar poate fi principal, secundar, individual, colectiv, etc. (Figura 6):

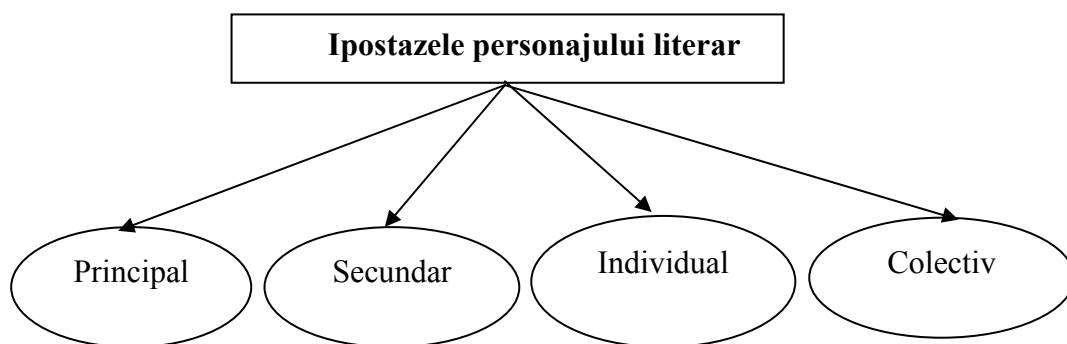


Figura 6. Personajul literar

Se atestă diferite modalități de caracterizare a personajului literar:

- *directă*: făcută de autor, de alte personaje;
- *indirectă*: desprinsă din faptele săvârșite de personaj, din vorbele (limbajul) personajului, din comportarea lui, din gândurile și frământările sufletești, din aspectul exterior al personajului, din

mediul în care trăiește, din aspectul fizic (figura, statura, îmbrăcămintea etc.), din comportarea față de celelalte personaje, mimică, gesturi, onomastică etc.

- *autocaracterizarea*: făcută de personajul însuși;

- *caracterizarea prin comparație*: va fi folosită atunci când textul o cere. Aceasta solicită din partea elevilor capacitate de analiză, de comparație, de disociere și ierarhizare a trăsăturilor personajului, pe baza textului. Trăsăturile fizice și cele de caracter se desprind fie paralel, fie succesiv pentru fiecare din cele două personaje.

Orice caracterizare de personaj se va baza pe citate semnificative extrase din opera literară analizată și se va încheia prin stabilirea atitudinii autorului față de personaj, ca și de cea a cititorului, prin aprecieri asupra semnificației sociale a personajului pe care-l poartă în opera literară, asupra autenticității lui, eventual cu citate critice oferite de manual sau desprinse din lectura suplimentară recomandată de profesor.

Pentru elevii din clasele gimnaziale, spune N.Eftenie personajul literar devine model, are o profundă înrâurire educativă asupra lor. Elevii se identifică cu personajul literar prin trăirea emotivă, se raportează la el în acțiunile lor zilnice. [57, p.227]

Pentru elevii alofoni sunt propuse de curriculum următoarele modalități de caracterizare a eroilor:

Caracterizarea personajelor urmând firul acțiunii

Clasa a IX-a, *Alexandru cel Bun* de N. Dabija: Domnitorul află că vin niște soli din Polonia și continuă să secere grâul alături de țărani.

Clasa a IX-a, *Odihna* de I. Druță: Mătușa din Nădușita e trimisă la casa de odihnă, însă nu se poate odihni și încearcă să lucreze alături de lucrătorii acestei case.

Caracterizare directă este realizată de către autor și reflectă principalele trăsături fizice și de caracter ale personajului.

Clasa a VIII-a, *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi: „Împotriva obiceiului său, Lăpușneanul, în ziua aceea, era îmbrăcat cu toată pompa domnească. Nici o armă nu avea, decât un mic junghi cu plăsele de aur.”

Clasa a VIII-a, schița *Vizită* de I. L. Caragiale: „Maiorul și-a fumat țigareta până la carton. Apoi se repede la mingea pe care i-am adus-o eu și-ncepe s-o trântescă. Mingea sare până la policandrul din tavanul salonului, unde turbură grozav liniștea ciucurilor de cristal.”

Autocaracterizarea personajului

Clasa a VIII-a, nuvela *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi: „Boieri dumneavoastră! De la venirea mea cu a doua domnie și până astăzi am arătat asprime către mulți: m-am arătat cumplit, rău, vărsând sângele multora. Unul Dumnezeu știe de nu mi-a părut rău și de nu mă căiesc de

aceasta: dar dumneavoastră știți că m-a silit dorința de a vedea contenind gâlcevile și vânzările unora și altora, care ținteau la risipa țării și la pieirea mea.”

Clasa a IX-a, povestirea *Alexandru cel Bun* de N. Dabija: „- La noi cine nu lucrează, nu mănâncă, preacinstiți trimiși, zise Alexandru-Vodă. Și încă se mai zice pe la noi: „de lene rușine să-ți fie, nu de hărnicie.”

Caracterizarea indirectă

Clasa a IX-a, *Puiul* de I. A. Brătescu-Voinești: „Când te vei face mare, o să faci cum vrei tu, dar acum, că ești mic, să nu ieși niciodată din vorba mea, că poți să pățești și mai rău.”

Clasa a VIII-a, legenda *Povestea Vrancei*: „Baba avea șapte feciori voinici, tot unul ca unul, nalți, spătoși și vânjoși, care nu se temeau de nimeni în calea lor.”

Caracterizarea efectuată de alte personaje

Clasa a VIII-a, Amintiri din copilărie de I. Creangă: „Îi veni tu acasă, coropcarule, dacă te-a răzbi foamea, ș-apoi atunci vom avea altă vorbă!”

Clasa a VIII-a, legenda *Povestea Vrancei*: „Flăcăi, cu voi am câștigat izbânda și am alungat pe vrăjmași... Sunteți vrednici de răsplata domnească.”

„- Măria ta, nu fi întristat! Scris este că un așa de bun viteaz să nu rămână învins de mâna dușmanului.”

Clasa a VIII-a, nuvela *Alexandru Lăpușneanul*, de C. Negruzzi: „-Destul! strigă Lăpușneanul, nu te mai boci ca o muieră! Fii român. Ce să te mai spoveduești? Ce să-i spui duhovnicului? Că ești un tâlhar și un vânzător? Asta o știe toată Moldova.”

Clasa a IX-a, *Puiul* de I. Al. Brătescu-Voinești: „- Lasă-l jos, mă Marine, că e păcat de el, moare. Nu-l vezi că de-abia e cât luleaua?!”

Caracterizarea prin asemănare

Clasa a IX-a, nuvela *Bătrânețe, haine grele* de I. Druță: „Cireș” i-au zis fiindcă e nalt și vânjos ca lemnul cireșului, „bade”- fiindcă umbla întotdeauna cu un ochi mijit, gata de glume...”

Clasa a VIII-a, nuvela *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi: „Dar, milostive doamne, nu-i asculta pe niște proști, pe niște mojici.”

Caracterizarea prin comparație

Clasa a VIII-a, nuvela *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi: "Pune să dee cu tunurile întrânșii... Să moară toți! Eu sunt boier mare; ei sunt niște proști!"(Tabelul 3):

<i>Boierul Moțoc</i>	<i>Poporul</i>
boier de rang mare	Proști
...	Mojici
...	...

Tabelul 4

Caracterizarea a două personaje diferite

<i>Toma Alimoș</i>	<i>Manea</i>
- „haiduc în țara de jos”; - portret fizic: „nalt la stat” - portret moral: înțelept, „mare la sfat” - stare sufletească: însingurare, dorință de comunicare cu oamenii; - atitudine față de natură: „codru frățior”; - atitudinea naturii: îl înconjoară cu dragoste, îl previne.	- „Stăpânul moșiilor și domnul câmpiilor”; - portret fizic: „slutul”, „urâtul”, „grosul”, cu părul lăsat în vânt; - portret moral: „arțăgosul” - modul de introducere în narațiune: - atitudinea naturii la apariția lui: neliniște, freamăt.

Caracterizarea personajelor, menționează N.Eftenie, se realizează de regulă pe baza întregului text, desprinderea trăsăturilor caracteristice făcându-se în ordinea ierarhizării lor de către profesor sau elevi, și nu neapărat în sensul succesiunii din text. [57, p.228] (Figura 7):

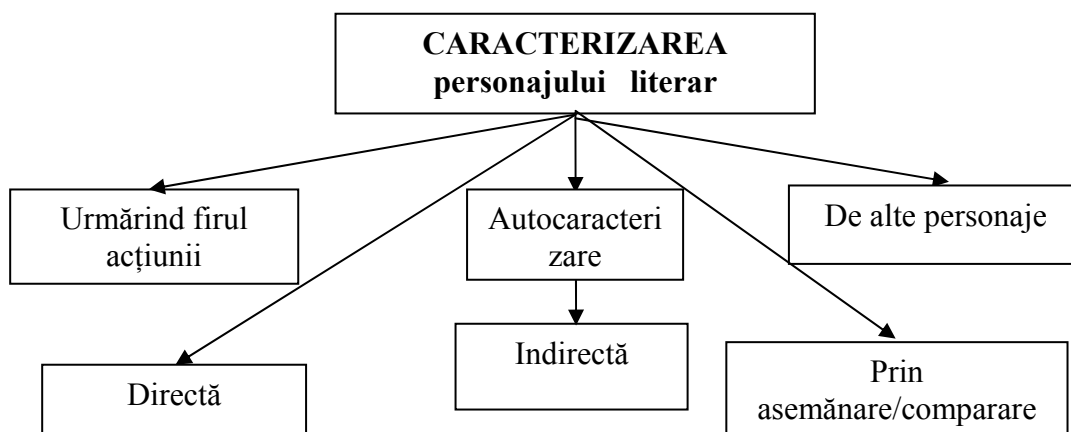


Figura 7. Caracterizarea personajului literar

Capacitatea de a înfățișa omul este diferită pentru fiecare gen obiectiv-epic și dramatic. În operele epice, personajul este surprins pe toate planurile, atât exterior, cât și interior. Prin intermediul personajului, scriitorul desfășoară și organizează acțiunea operei, își dezvăluie gândurile și sentimentele. De aceea, orice personaj este plasat într-un anumit mediu de viață. El are trăsături fizice și morale proprii. Însușirile lui se desprind din descriere, din participarea la acțiunea operei, din discuțiile cu alte personaje sau cu sine înșiși (monologul interior). Aceste însușiri pot fi prezentate direct sau deduse (prezentate indirect).

Dat fiind faptul că elevii alofoni din clasele gimnaziale sunt la început de cale în caracterizarea personajului literar din textele românești, este indicat să fie învățați să facă o caracterizare

sistematică și completă, capacitate care îi va ajuta apoi în demersuri mai complicate în operele literare, la treapta liceală.

În cercetarea noastră experimentală am aplicat următorul plan model de caracterizare a personajelor (*Tabelul 5*):

Tabelul 5

Componentele caracteristicii personajului literar

Componentele caracterizării	Detalii
1. Portretul fizic	1. Înfățișarea, statura, îmbrăcămintea, mimica, gesturile, ținuta ș.a.
2. Portretul moral	2. Trăsături de caracter: cinstit-mincinos, onest-ipocrit, modest-îngâmfat, simplu-arogant, calm-agitat, demn-lăudăros, răspunzător de fapte-egoist etc.
3. Acțiunile, faptele, comportamentul, logica gândurilor personajelor	3. Ce fel de personaj este: principal, secundar. Participă totalmente la acțiuni ori episodic.
4. Gândurile, sentimentele și limbajul personajelor	4. Este apreciat de către sine însuși ori de către alte personaje. Prin ce se caracterizează limbajul personajelor.
5. Opiniile pro/contra celorlalte personaje despre cel caracterizat	5. Ce calități pozitive și negative are.
6. Mediul din care provine personajul sau în care trăiește;	6. Este influențat sau nu de mediu; mediul îi este fast/nefast.
7. Atitudinea autorului față de personaj	7. Îl aprobă/dezaproabă, îl condamnă/îl simpatizează etc.
8. Ce fel de personaj este	8. Principal, secundar, individual, colectiv
9. Atitudinea proprie a elevului față de personaj	9. Fapte, vorbe, comportament, originalitate, umor, simplitate, diferite principii morale, poziție socială etc.

Am urmărit de asemenea să se promoveze ideea / principiul deducerii caracteristicilor personajelor literare prin decodarea a imaginilor poetice (artistice): orice trăsătură a personajului este încifrată într-o imagine poetică. Descifrarea (decodarea, analiza, comentarea, interpretarea) acestora și reprezintă comunicarea literară și artistic-estetică a elevului cititor cu personajele-autorul-opera literară, iar prin acest proces se dezvoltă competențele de comunicare.

De multe ori, în operele epice, caracterizarea personajelor se reduce la o simplă descriere a portretului fizic și moral, de aceea este am stabilit ca fiecare elev să aibă înaintea sa ca suport acest tabel în varianta detaliată sau într-o variantă mai comprimată (*Tabelul 6*):

Tabelul 6

Suport de caracterizare a personajelor

Portretul fizic și cel moral	Trăsăturile de caracter ce reies din text	Atitudinea autorului și a altor personaje față de cel descris	Tipul personajului	Limbajul personajului
------------------------------	---	---	--------------------	-----------------------

Numerose studii de estetică, teorie literară, metodică [3, 4, 5, 8, 22, 24, 38, 39, 49, 52-54, 56, 57, 65-67, 69, 86, 96, 98-100, 106, 112, 122, 139, 141, 146, 173, 176] concordă în a sublinia rolul important pe care personajul îl are în opera literară, acesta fiind considerat „elementul cel mai evident de interferență a conținutului cu forma.”

El înfățișează omul prin devenirea sa, dă o iluzie a faptului trăit, are o forță de influențare, o valoare educativă deosebită.

În clasele gimnaziale elevii alofoni parcurg odată cu însușirea unor noțiuni de literatură și cu îmbogățirea experienței de viață și a lecturii, o cale ascendentă: de la identificarea cu personajul literar prin trăirea emotivă, până la interpretarea și înțelegerea acestuia.

Se consideră că la sfârșitul claselor gimnaziale elevul alofon trebuie să știe să caracterizeze personaje aparținând unor opere de genuri diferite (epic și chiar dramatic) [125, p.17].

În procesul de receptare a literaturii un erou trăiește în sufletul elevului atâta timp cât între el și elev rămân deschise canale de comunicare. În acest sens putem afirma de contemporaneitatea și modernitatea unor personaje care aparțin unor epoci diferite.

Personajele întâlnite în textele literare incluse în manualele de limba și literatura română pentru elevii alofoni apar deseori ca personaje *individuale*, prezentate uneori comparativ sau personaje *colective*.

Caracterizarea personajului individual vizează desprinderea portretului fizic și moral al acestuia. Dar aceasta nu înseamnă că trebuie să întocmim o listă de însușiri pozitive și negative, ci, dimpotrivă, o caracterizare motivată cu exemple din context, o sinteză a unor trăsături particulare de caracter ce reies din text.

În cazul unei caracterizări individuale, specialiștii [Vl.Guțu, T.Cazacu, 63; C.Parfene, 100; 125] propun parcurgerea următoarelor etape:

- I. evidențierea treptată a caracteristicilor personajului;
- II. motivarea acestora prin textul operei;
- III. realizarea portretului personajului pe baza trăsăturilor desprinse;
- IV. stabilirea atitudinii față de personaj.

Când textul din manual, experiența de viață și cea de lectură elevilor permit, se pot urmări în caracterizare și alte aspecte, precum:

- timpul, epoca istorică în care este prezentat personajul;
- rolul personajului în viața socială, mediul în care trăiește;
- relațiile cu celelalte personaje.

Experimentul desfășurat de noi a demonstrat, de exemplu, că sunt foarte binevenite astfel de exerciții-caracterizări precum:

(Clasa a IX-a, *Bătrânețe, haine grele* de I. Druță): „Sub pălăria vișinie se ascundeau trei chipuri deosebite ale lui badea Cireș”. Pentru fiecare spațiu liber formulați expresii sau propoziții care ar caracteriza adecvat fiecare din cele trei ipostaze ale personajului (*Tabelul 7*):

Tabelul 7

Material didactic la tema *Bătrânețe, haine grele* de I. Druță. Cl. a IX-a

Badea Cireș-vierul 1. 2. 3.	Badea Cireș-glumețul 1. 2. 3.	Badea Cireș-stăpânul casei 1. 2. 3.
--------------------------------------	--	---

Clasa a IX-a, nuvela *Odihnă* de I. Druță: Redați chipul mătușii din Nădușita pe baza informațiilor din text și a imaginației voastre (*Tabelul 8*):

Tabelul 8

Ipostaze ale personajului principal (material didactic, cl.IX)

La odihnă 1. 2. 3.	Acasă 1. 2. 3.	La muncă 1. 2. 3.
-----------------------------	-------------------------	----------------------------

Personajul colectiv îndreaptă atenția elevilor spre grupul social și al modului în care este prezentat în opera literară. Atenția va fi focalizată în primul rând spre componența grupului, spre descoperirea forțelor care-i asigură unitatea, caracterizarea făcându-se apoi pe baza textului:

Planul caracterizării personajului colectiv *boierii* din *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi (*Tabelul 9*)

Tabelul 9

Caracterizarea personajului colectiv

Trăsături caracteristice	De unde reies?	Valorile comunicate elevilor
Grupul este format din boieri moldoveni care l-au trădat la prima domnie pe A. Lăpușneanul Se caracterizează prin: lăcomie, lașitate, trădare, fărădelegi, nedreptate etc.	- din descrierile autorului; - din convorbirile lor; - din ținuta lor; - din purtările cu țărani	Personaj colectiv principal, trădători de neam și de țară.

Specialiștii în domeniul predării-învățării limbii și literaturii române în școala cu elevi de alte etnii [cf. A.Barbăneagră, T.Cazacu, 4, p.36] indică că *acțiunea/schema narativă/linia de subiect* reprezintă lanțul de fapte și întâmplări, determinate de relațiile dintre personaje, precum și dintre diferiți factori externi (concursul de împrejurări) și interni (psihici, emoționali).

Momentele subiectului sunt cunoscute elevilor de la orele de limba maternă (expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul); în experiment, profesorul i-a ajutat pe elevi să parcurgă succesiv evenimentele din operă aplicând aceste cunoștințe. Descrierea s-a realizat în plan funcțional, profesorul n-a insistat asupra termenilor, aspectului terminologic al liniilor de subiect (*Care este expozițiunea, intriga, punctul culminant etc.?*), ci a apelat la descrierea momentelor din cadrul operei. De asemenea, nu este necesar a identifica în cadrul unei lecții toate momentele structurii narative; se vor releva doar acele secvențe care vor realiza obiectivele urmărite. De exemplu:

- Narațiunea este realizată pe baza succesiunii de episoade. Care sunt ele? (după *Bătrânețe, haine grele* de I. Druță)
- Descrieți locul și timpul desfășurării acțiunii în balada *Miorița*, precum și protagoniștii ei.
- Ce i-a făcut pe cei doi ciobeni din *Miorița* să pornească împotriva baciului moldovean?
- Alcătuiți alt sfârșit al textului, conform evoluției evenimentelor, sau alcătuiți alt sfârșit al textului, modificând unele elemente ale liniei de subiect. (de ex., *Odiha* de I. Druță).

Exemplu: Ioan-Alexandru Brătescu-Voinești, *Puiul* (Tabelul 10):

Tabelul 10

Momentele subiectului	Descrierea momentelor	Succesiunea evenimentelor
Expozițiunea / Situția inițială	<i>Partea introductivă</i> reprezintă cadrul, <i>locul, timpul desfășurării acțiunii</i> , unele <i>personaje</i> și câteva date despre ele.	Povestirea începe cu prezentarea eroului principal, a prepeliței care vine și se instalează în lanul de grâu.
Intriga / Elementul modificador	<i>Momentul ce determină întreaga desfășurare a acțiunii.</i>	Frica puiului neascultător ce a nimerit în mâinile unui flăcău, pe nume Marin.
Desfășurarea acțiunii / Seria de acțiuni	<i>Prezentarea întâmplărilor, a faptelor</i> determinate de intrigă.	- nașterea puilor; - neascultarea puiului mai mare; - seceratul grâului; - întâlnirea cu vânătorul; - bubuitura; - zilele negre din viața puiului de prepeliță; - așteptarea apăsătoare
Punctul culminant / Rezolvarea	<i>Momentul de maximă intensitate în desfășurarea acțiunii</i>	Lupta sfâșietoare în inima bieteii prepelițe
Deznodământul / Situția finală	<i>Ultima parte ce marchează sfârșitul acțiunii, al evenimentelor</i>	Plecarea prepeliței în țările calde și moartea puiului

Rezumatul îi va ajuta elevului la o mai bună înțelegere a textului din moment ce el este pus în situația de a clarifica cele mai importante elemente ale narațiunii și a le aranja într-o ordine logică.

De regulă, rezumatul textului constă într-o redare sintetică a informației esențiale dintr-un text și respectă întocmai ordinea desfășurării întâmplărilor din textul de bază. Informația este grupată astfel ca să răspundă la întrebările:

- *Cine?* (personajele)
- *Ce fac?* (etapele narațiunii);
- *Când?* (timpul când are loc acțiunea acțiunea)
- *Unde?* (locul/cadrul desfășurării evenimentelor).

Întrebările date pot avea și altă succesiune, în dependență de ordinea enumerării acțiunilor din text. De ex.: *Unde? Când și cine? Ce? / (ce să facă?) Cum?* (evoluția în timp) etc. Nu se recomandă a utiliza întrebări care cer informații suplimentare, detalii, de ex.: *Cu cine? Pe unde? În ce scop?* etc.

Pentru a facilita activitatea de întocmire a rezumatului elevilor li se pot propune cuvinte de reper: *la început, apoi, după, după aceea, deoarece, deși, pentru + verb la infinitiv* (de ex., pentru a vâna, pentru a vedea etc.).

Modul de prezentare a istoriei. Un alt spectru de probleme ce urmează a fi soluționate de elevi în procesul studierii textului epic, menționează A.Barbăneagră și T.Cazacu [4, p.36], țin de modul de prezentare a istoriei / fabulei (discursul). Or, receptarea discursului operei literare nu poate neglija examinarea modurilor de expunere utilizate de scriitor:

1. *narațiunea* – constă în relatarea succesivă a faptelor, întâmplărilor și evenimentelor;
2. *descrierea* – este un procedeu literar prin care se reprezintă plastic și sugestiv particularitățile esențiale ale obiectelor, personajelor, fenomenelor. Descrierea poate fi peisagistică, portretistică, a mediului domestic, a proceselor psihologice;
3. *dialogul* – mod de a vorbi între două sau mai multe persoane. Are mai multe funcții: informațională (personajele emit și receptează, alternativ, informații), narativă (interlocutorii prezintă un fir epic), dramatică (replicile apar ca ciocnire de idei, atitudini);
4. *monologul* – vorbire de unul singur. Tipuri de monolog: relatarea orală a unor întâmplări, exprimarea argumentată a unei opinii, declarația de presă privind un anumit eveniment social sau politic, discursul unei personalități publice. Într-o narațiune monologul ia forma de monolog adresat (destinat unui interlocutor) sau de monolog interior (se desfășoară în gând, nu este adresat nimănui).

Ca tehnică de lucru utilizată în procesul predării / studierii modurilor de expunere, *imaginația ghidată de descriere peisagistică ori de cea de interior* contribuie la relevarea funcțiilor descrierii,

la surprinderea atmosferei create cu ajutorul detaliilor, la dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă în raport cu un mod de expunere, a creativității și imaginației.

Procedura de aplicare a acestei tehnici este următoarea:

a) prin analiza fragmentului, se identifică detaliile relevante și se determină atmosfera creată de acestea (tristă, veselă, plină de lumină etc.);

b) profesorul formulează sarcina de scriere în discursul „*Imaginați-vă că vă aflați în acest cadru natural (ori de interior) descris de autor. Ce sentimente trăiți? Cum vă simțiți în acest cadru? Ce anume provoacă trăirile voastre? De ce natură sunt ele? Ce gânduri vă trec prin minte în acest moment? Ce ați vrea să schimbați în acest cadru natural (de interior) ca să vă simțiți mai bine, mai relaxant? De ce autorul a optat pentru atare descriere? Cum s-ar simți oricine altul din colegii voștri, fiind prezent în cadrul natural descris?*

c) elevii își citesc textele ghidate de imaginația proprie inspirată din descrierea respectivă;

d) se formulează concluziile de rigoare privind starea de spirit creată cu ajutorul diferitelor elemente, sugestia acestora, rolul descrierii în narațiune (dacă ea este introdusă într-o narațiune).

Tot în cadrul studierii modurilor de expunere a fost utilizat și *exercițiul de reconstituire a unor replici ale personajelor*. Astfel, înainte de a analiza dialogul dintre mătușa din nuvela *Odiha* și lucrătorii casei de odihnă, elevii au propus mai multe variante de replici ale ei (chiar dacă știu replica propriu-zisă), din punct de vedere al funcțiilor, ca răspuns la următoarele cuvinte ale lucrătorilor de la casa de odihnă: „...*mata ai venit încoace la odihnă. Vasăzică, trebuie să te odihnești!*...”. Antrenați într-o astfel de activitate, elevii au constatat lesne că, inițial, dialogul are un caracter pur informațional pe parcurs, având funcție epică.

Exercițiul de reconstituire a replicii poate fi utilizat și la etapa prelectură.

În cazul acesta elevii propun variantele lor de replici, își motivează opțiunile, încearcă să ghicească varianta din text și ulterior, în procesul de interpretare a operei, compară variantele lor de replici cu cea a autorului, evidențiind importanța acesteia fie în caracterizarea personajului, fie în transmiterea unei idei.

Studiul mijloacelor de realizare artistică și limbajul personajelor. V.Goia și I.Drăgotoiu [65, p.69] menționează că studiul mijloacelor de realizare artistică și limbajul personajelor reprezintă un ultim pas al studiului textului epic. El nu este un act în sine, realizat la sfârșitul procesului de receptare a operei literare, ci în interiorul actului de percepere a textului. Căci, o primă cerință în procesul receptării literaturii sub raportul valorii artistice este orientarea către expresie. Acest studiu, menționează V.Marinescu [86, p.23] reprezintă o altă țință a studierii literaturii în gimnaziu, profesorul trebuind să acorde atenție deosebită inițierii elevilor în procesul de receptare a textului epic și sub aspectul limbajului. Copiii urmează să fie îndrumați să descopere, într-un text, cuvintele-

cheie (purtătoare ale mesajului), cuvintele și expresiile cu sens figurat (cu precizarea semnificațiilor acestora, deci, cu decodarea lor); elemente de prozodie, structurile grafice (pentru operele lirice), structurile compoziționale-gradarea subiectului, tehnici narative, îmbinarea modurilor de expunere, timpul povestirii (pentru operele epice). Evident că analiza unităților textuale și a figurilor de stil, menționează V. Marinescu, trebuie să se raporteze mereu la întreg, întrucât, așa cum sublinia T.Vianu, realitatea vie a artei respinge distincția fond-formă, deoarece „conținutul operei nu apare decât în unitatea sa formală și aceasta nu se înțelege decât dacă folosind conținutul.”[141, p.350]

Cercetătorul B.Tomașevski menționează că „în procesul de receptare a limbajului artistic trecem printr-o involuntară percepere a expresiei, adică devenim sensibili la cuvintele care intră în componența expresiei și în vorbirea personajului.”[139, p. 251]

Exemple:

1. Expresiile „*auzi mata, m-au trimis cu o hârtie, bat-o pustia; Maica Domnului, d-apoi ce făceam eu...*” denotă simplitatea și felul de a vorbi al mătușii din Nădușita, personajul central al nuvelei *Odiha* de Ion Druță. Nuvela se citește ușor, cu plăcere. Limbajul este accesibil. Pentru a înviora limbajul nuvelei, prozatorul utilizează epitete, comparații, diminutive.

2. Limbajul operei lui I. Creangă:

Dar vorba ceea: „Poți opri vântul, apa și gurile oamenilor?”, „*Golătatea înconjoară, iară foamea dă de-a dreptul*”

„*Noroc din ceriu până-n pământ că nu m-a prins melianul și haraminul de Trăsnea, care avea mare ciudă pe mine, de când mă zăpsise în grădina lui la furat mere domnești și pere sântilești, căci m-ar fi snopit în bătaie.*” (Clasa a VIII-a, *Amintiri din copilărie* de I.Creangă)

Limbajul operei lui Creangă este popular, autentic dinamic, dar și puțin dificil. El folosește în descrierea peripețiilor lui proverbe, zicători, dialogul viu, umorul etc. Toate acestea dau un colorit aparte operei.

În concluzie. O analiză eficientă de text în clasele cu elevi alofoni este cea care are în vedere atât specificul textului cât și specificul receptării/comentării/interpretării acestuia de către elevi, căci anume o astfel de analiză valorifică și dezvoltă calitățile specifice de bază ale elfului cititor – percepția, imaginația, gândirea și creația artistică, care atribuie elevului statutul de cel de al doilea subiect al operei literare. [VI.Pâslaru, 106]

În baza acestui concept am sintetizat un posibil *Model tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare* prin aplicarea algoritmului de lucru cu textul literar (epic), pe care-l vom numi în continuare și *Modelul I (Figura 8)*.

Modelul I preconizează o acțiune didactic-educativă reversibilă: textul literar epic își trimite determinațiile artistic-estetice către elevul cititor, iar elevul cititor atribuie textului (operei) literar(e)

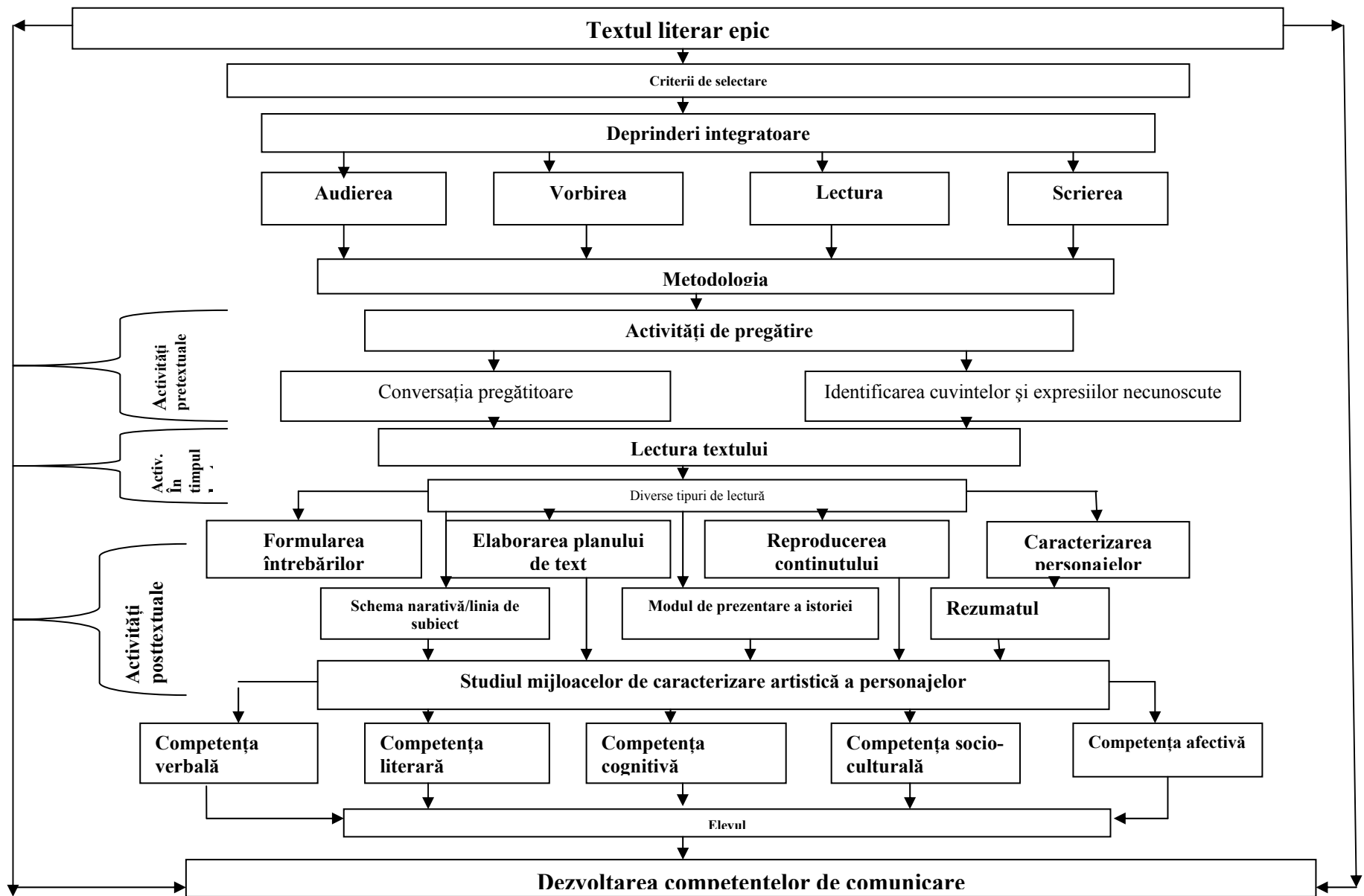


Figura 8. Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare literară

epic(e) *valoarea in actu* sau valoarea cititorului/valoarea adăugată [Vl.Pâslaru, 106], astfel textul obținând, în aspect estetic, dar și educațional, o nouă valoare, cea de achiziție artistic-estetică și cultural-spirituală a elevului cititor.

Structura *Modelului I* este conformă conceptului de curriculum, adoptat în învățământul general din Republica Moldova [cf. Al.Crișan, 44; 47; Vl.Guțu, 64; Vl.Pâslaru, 106, 107, etc.], incluzând reperele curriculare pentru constituirea metodologiei ELA – obiectivele generale și obiectivele cadru, principiile și criteriile de selectare a unităților de conținut (texte literare), care reprezintă și determinatii pentru reperele (epistemologia) metodologiei de analiză a textului literar.

Metodologia însăși include componenta epistemologică (*Principii ale metodologiei ELA*), componenta procesual-temporală (*Stadiile lecturii*), componenta metodologică propriu-zisă (*Metode, tehnici, procedee, forme*) și componenta acțională (*Activități de lectură*), care se desfășoară conform unui principiu definitoriu ELA – *reconstituirea/recrearea mesajului operei de către cititor prin descifrarea elementelor formei artistice* [cf. Vl.Pâslaru, 106], fiind prezentate doar trei elemente ale acesteia din urmă, însă semnificative operei epice: studiul mijloacelor de caracterizare artistică a personajelor, schema narativă / linia de subiect, modul de prezentare a istoriei.

Finalitățile acțiunii didactic-educative reprezentate de *Model I* sunt *competența de comunicare literară* (incluzând competența verbală, competența cognitivă, competența literară, competența socioculturală, competența afectivă), *textul literar reconvertit* în forma unor achiziții artistic-estetice ale elevului, ambele finalități reprezentând finalitatea generală a ELA – ***elevul cititor***, însă un cititor de o valoare artistic-estetică și de cultură generală sporită în urma tuturor activităților de lectură.

2.3. Receptarea operelor lirice de către elevii alofoni

Operele lirice sunt acelea în care poetul, „vorbind în numele său, exprimă viziunile, sentimentele și aspirațiile sale cele mai intime”, spunea T.Vianu [141, p.192].

Se știe că opera literară este o structură complexă. De aceea analiza poeziei lirice se axează, spune V.Goia, pe argumentarea existenței ei în și prin limbajul poetic, în sensul că textul este un organism stratificat, cu multiple sensuri și relații. [67, p.179] Unii critici literari consideră că opera lirică este o construcție polisemantică în care elementele purtătoare de sens ale limbii se găsesc cuprinse într-un sistem complex de corelații. Ei susțin că cuvintele și enunțurile incluse în structuri artistice devin comparabile, devin termeni de identitate și antiteză, obținând astfel un conținut semantic nou, neașteptat și irealizabil în afara versului. [ibid., p.180] De aici, analiza textului liric presupune studiul simultan sau succesiv al straturilor operei: lexical, fonetic, morfologic, sintactic, stilistic, topică și versificație, consideră același autor [ibid.]

Analiza poeziei lirice la treapta gimnazială este o activitate destul de dificilă pentru elevii care învață limba română. Poate de aceea în literatura de specialitate nu există nicio indicație referitoare la aceasta. În lipsa unor demersuri științifice clare, profesorii cer elevilor să extragă ideile principale dintr-o poezie sau să găsească tema și motivele ei. Alteori se limitează la lucrul asupra vocabularului și la învățarea pe de rost a poeziei. Or, toate acestea sunt neconforme principiilor receptării literare și, deci, dăunează formării cititorului alofon de literatură .

Și în cazul operei lirice, ca și al celei epice, demersul principal în receptarea și comentarea acesteia de către elevii alofoni este decodarea mesajului incifrat artistic de către autor, cu deosebirea esențială însă că receptarea operei epice este preponderent extraversă (raportată la universul extern al cititorului), iar receptarea operei lirice este preponderent intraversă (raportată la universul intim al elevului cititor). [cf. 106] O receptare a operei lirice ca operă epică – ca ceva care narează în timp și spațiu – este neavenită și dăunătoare formării cititorului, căci încurajează percepția naiv-realistă, proprie preșcolarilor și elevilor de la clasele primare, care însă dispare cu timpul, pe măsură ce elevii învață convenționalismul artei. Receptarea operei lirice de aceea urmează a fi mai mult provocată decât organizată, elevii fiind nu atât antrenați în descifrarea mesajului ei cât mai ales în sensibilizarea lor la universul intim al eroului liric. Dar interacțiunea celor două universuri intime, al eroului liric și al cititorului, necesită și o pregătire (instruire) literară și estetică pe măsură, fără de care sensibilizarea cititorului nu poate depăși (sau o face cu greu) nivelul percepției naiv-realiste, prin care realitatea artistică este identificată într-o măsură atât de mare cu realitatea fizică, cu viața reală încât cititorul ajunge să creadă că orice fenomen de viață implicit operei a existat/există realmente, adică opera literară este percepută ca și reflectare în oglindă a realității fizice. Cei mai importanți autori de estetică și filosofia artei, însă, începând cu Aristotel, demonstrează Vl.Pâslaru, și terminând cu M.Hedegger (în filosofia universală) și cu C.Radu și I.Ianoși (în estetica românească) demonstrează că literatura și arta, reflectând realitatea fizică (a cărei cunoaștere este sensibilă, adică se realizează prin senzații), nu se reduc la această acțiune, ci creează o altă realitate, principial diferită de cea fizică – *realitatea metafizică*, bazată *pe suprasensibil* (I.Kant), adică pe imaginație, gândire și creație, pe dorință și credință. [Vl.Pâslaru, 106]

În consens cu aceste principii de estetică și filozofie a artei, V.Goia accentuează faptul că nu există o schemă rigidă de comentare, sau analiză a operei lirice, ci o „strategie-cadru”, adaptată diferit în funcție de specificul fiecărei structuri literare. În conformitate cu acestea, autrul propune un *algorithm al receptării textului liric* care va cuprinde și următoarele secvențe:

- a) conversația pregătitoare și orientativă;
- b) momentele esențiale ale receptării;
- contactul direct al elevilor cu textul liric prin citirea expresivă a poeziei;

- explicarea titlului (care poate fi uneori în final);
- încadrarea în specia literară;
- identificarea temelor și a motivelor;
- ipostazele eului liric;
- descoperirea și comentarea „cuvintelor-cheie”, a câmpurilor semantice în care apar;
- identificarea sistemului de imagini, a particularităților stilistice;
- analiza topicii și a versificației;

c) discuții concludive privind valoarea literară și formativă a poeziei. [66, p.148]

C.Parfene propune un alt algoritm de lucru cu opera literară în general și cu cea lirică în particular:

1. discuția introductivă, care, de obicei, anunță tema operei;
2. lectura textului;
3. lectura pe fragmente și explicarea cuvintelor necunoscute;
4. reproducerea (povestirea) „bucății” cu formularea ideilor;
5. discuția generalizatoare despre învățămintele desprinse. [99, p.151]

Etapa I. Conversația pregătitoare. Aici profesorul va vorbi despre elaborarea și apariția poeziei, va furniza unele informații care să ușureze înțelegerea operei, a mesajului acesteia. De asemenea, profesorul va apela la cunoștințele elevilor pe diverse teme deja formate. Acestea trebuie să activeze memoria lor afectivă, să revitalizeze în memoria lor fapte, evenimente, impresii, idei legate de anumite realități, despre care într-un mod specific va fi vorba și în poezia care urmează a fi citită.

De exemplu.

La predarea poeziilor lui V.Alecsandri sau ale lui M.Eminescu în clasa a VIII-a, înțelegerea poate fi facilitată de reactulizarea unor cunoștințe, impresii și sentimente trăite și acumulate de elevi în urma unor vizite reale și imaginare prin diferite locuri din natură: marea, munții, țările exotice etc. De asemenea, se va recurge la descrierea unor peisaje din natură: ploaia, vântul, ninsoarea, gerul, arșița etc. Ca și la conversația pregătitoare înainte de textele epice, la conversația pregătitoare de la textele lirice se pot folosi unele desene, ilustrații, colțuri din natură. Acestea pot anticipa receptivitatea elevilor.

Un alt procedeu de pregătire a elevilor înainte de opera lirică îl constituie introducerea lor în lumea imaginației.

De exemplu, în clasa a VIII-a, înainte de pastelul *Iarna* de V.Alecsandri, putem ține o discuție de genul: *Imaginați-vă și descrieți ce vedeți, auziți și simțiți atunci când bate vântul, ninge, plouă.*

Sau: *Descrieți prin imaginație un fenomen preferat din natură;*

Cu ce ați asocia viscolul, dar troianul de zăpadă?, etc.

În clasa a IX-a, înainte de analiza poeziei *Baladă* de N. Dabija, este indicată o convorbire despre cele mai importante lucruri pe care le are omul: limba, țara, neamul, părinții, casa părintească etc.

În prezent, se atestă mai multe dispute referitoare la conversația pregătitoare. C.Parfene opinează că receptarea celor mai multe texte lirice în școală nu impune un moment special pregătitor, care ar consta dintr-o discuție prealabilă. El crede că în practica de până acum a folosit, aproape sistematic, convorbirea pregătitoare, ca etapă distinctă a analizei literare, înainte de lectura expresivă, la orice text, și aceasta, în majoritatea cazurilor, se solda cu formularea temei operei sau cu alte discuții și informații despre autor, epocă. Toate acestea nu au nici o însemnătate și duc la bararea căii emoționale, consideră profesorul de la Iași. [cf. 98]

O opinie diferită împărtășește B.Bratu, care ajunge la concluzia că o conversație pregătitoare sau o discuție orientativă sunt utile atâta vreme cât acestea constituie o introducere în cadrul propriu al textului, prin apelarea la memoria afectivă a elevilor, pentru a le stârni interesul. [apud C.Parfene, 98, p.19-20] Odată cu acestea, ambii autori susțin că, în receptarea textelor lirice, discuția orientativă poate lipsi. În cazul elevilor alofoni care învață limba română pe texte literare, însă, conversația pregătitoare este o verigă foarte importantă și de aceea considerăm că nu trebuie exclusă din arsenalul metodologic.

Etapă II în analiza operei lirice este *Explicarea cuvintelor necunoscute, sau lucrul cu vocabularul*. Elevii de alte etnii, spre deosebire de elevii români, nu înțeleg și nu pot comenta opera lirică, dacă n-au lucrat în prealabil cu lexicul. Lucrul cu lexicul la analiza poeziei lirice parcurge aceleași etape ca și în cazul textului epic. Spre deosebire doar că poezia conține (în majoritatea cazurilor) un lexic afectiv, adică termeni care exprimă diferite stări sufletești ale eului liric, de la fericire la disperare: bucurie, tristețe, singurătate, dragoste, blândețe, supărare, durere, lacrimi, plâns etc. Dacă aceste cuvinte-stări nu vor fi înțelese de elevi, nu vor fi stăpânite de ei, atunci, cu siguranță, ei nu vor înțelege mesajul operei și comentariul literar/poetic va deveni unul de suprafață, ba chiar superficial. Iar aceasta nu va duce la rezultatul scontat. Deseori elevii alofoni trebuie să acceseze anumite cunoștințe literare formate încă în clasele primare, pentru a face posibilă descifrarea limbajului poetic al unei poezii lirice.

3. Lectura expresivă. În receptarea mesajului poeziei lirice lectura expresivă are rolul hotărâtor.

Procesul receptării textului liric începe, de obicei, cu lectura expresivă. Uneori, consideră C.Parfene, lectura expresivă poate urma, după caz, discuții orientative, alegerea locului fiind în funcție de specificul fiecărei poezii analizate. [99, p.218] Se consideră că nu este nimic greu în a citi expresiv o operă lirică. Însă această părere este total greșită, deoarece realizarea unei lecturi

expresive impune o muncă serioasă de pregătire. Mai întâi de toate, este necesar să se studieze foarte atent poezia. Marele scriitor rus N.Gogol, menționa: „ A ști să citești cum se cade o operă lirică – nu este așa ușor; pentru a atinge acest scop, opera trebuie îndelung studiată. Trebuie să împărtășești sincer cu poetul înaltul sentiment care i-a umplut sufletul, trebuie să simți adânc orice cuvânt al lui.” [apud C.Parfene,99, p. 219] Prin urmare, nu putem citi opera lirică fără o sinceră și sufletească înțelegere. Lectura trebuie trăită emoțional, trebuie să atingă sufletul elevului. Procesul lecturii în școala cu elevi de alte etnii care învață limba română este și mai complicat și de aceea trebuie înfăptuit treptat, în gând sau cu glas tare, rând pe rând relevând liniile de forță și nuanțele. Textul liric trebuie rostit expresiv, respectând diferite condiții de ordin tehnic: pauza gramaticală, apoi cea logică, diferite opriri înaintea unor cuvinte, neidentificate prin semne, pauza psihologică etc.

O altă condiție la realizarea lecturii expresive este folosirea accentului. Accentul joacă un rol decisiv la lectura textelor lirice în școala alolingvă, deoarece de felul cum este plasat depinde, în mare măsură, înțelegerea cuvintelor de către elevi, și nu numai.

De asemenea, un rol important îl are și ritmul corect. El se obține prin încetinirea sau accelerarea lecturii. Poeziile au diferite ritmuri: unele se citesc lent, altele într-un ritm alert. De exemplu, nu pot fi citite la fel poeziile lui Gr. Vieru *Cămașile* și *Mi-e dor de tine, mamă*. Prima se va citi într-un ritm alert, iar a doua – mai lent.

Opera lirică se citește cu o intonație adecvată. Ea va reda prin voce diferite nuanțe ale gândirii și simțirii. Intonația corectă va ține cont de: ridicarea și coborârea, întărirea și slăbirea, încetinirea și accelerarea vocii.

Cel care va citi opera lirică (dacă o va citi un elev bun) trebuie să aibă o voce plăcută, timbrată, sonoră și de asemenea o pronunție articulată corect, literară a cuvintelor. În cazul când citește profesorul, acesta trebuie să aibă o dicție aleasă, sau chiar ireproșabilă. Destul de important este ca profesorul să poată avea o mimică și gestică adecvată. Dar toate aceste mijloace nu trebuie să apară în una și aceeași poezie diferit.

De regulă, în clasele gimnaziale cu elevi alofoni prima lectură o face profesorul. Este indicat ca elevii să nu urmărească poezia în carte, ci să asculte profesorul, să-l urmărească, să-i observe gesturile și mimica, apoi să citească și ei, preluând anumite procedee retorice de la profesorul lor. Deoarece profesorul nu poate fi și artist și deci nu totdeauna poate să citească opera la cel mai înalt nivel expresiv posibil, el va apela la lecturile artistice ale unor actori, imprimate pe CD, casete audio și video, etc.

În școala cu elevi alofoni, lectura se reia de câteva ori, de fiecare dată fiind anticipată de un obiectiv.

De exemplu:

Clasa a VIII-a, pastelul *Iarna* de V. Alecsandri: *Citiți versurile date și spuneți ce se așterne peste tot în zare?*

Citiți primele strofe și indicați sensul expresiilor: „zale argintie”, „vis de tinerețe printre anii trecători”

Elevii alolingvi trebuie învățați să citească expresiv poezia, să redea în mod natural vibrația ei lirică.

Un text liric bine citit, susține C.Parfene, este pe jumătate explicat [98]. Elevii trebuie ajutați să exprime prin lectură reacția lor afectivă față de opera dată. Mai mult: lectura trebuie să fie o dovadă că elevul a înțeles și a sesizat valorile operei. B.Bratu este de părerea că „lectura expresivă îl pune pe elev în situația de a surprinde, de a intuit și de a exprima, prin lectură, intenția stilistică a autorului, iar profesorul trebuie să-l deprindă de fapt să „citească printre rânduri”, și, în același timp, să-l ajute să se exprime expresiv, deci cu emoție, cu sensibilitate, cu o mare maleabilitate.” [apud C.Parfene, 99]

4. Lectura propriu-zisă a textului

Deseori profesorii care predau elevilor alofoni, atunci când fac analiza poeziei lirice, încep cu determinarea temei acesteia. C.Parfene consideră că aceasta este o gravă eroare metodologică. El spune că receptarea propriu-zisă a poeziei nu va începe cu formularea temei, deoarece tema constituie o generalizare, la care nu se poate ajunge decât după parcurgerea unui proces analitic, de identificare, relevare și comparare a detaliilor, cu semnificațiile lor implicate. [99, p.160]

O altă modalitate de analiză literară greșită este traducerea fragmentelor de poezie care nu au fost înțelese de elevi și comentariul acesteia după un șablon stabilit în prealabil de către profesor. În acest caz, poezia devine „ofilită, ștearsă” și își pierde orice farmec.

Or, receptarea propriu-zisă a poeziei lirice trebuie să înceapă cu examinarea limbajului poetic al acesteia – decodarea imaginilor poetice conform unui algoritm, care acțiune nu este identică cu lucrul cu lexicul (*Anexa 12*).

5. Prezentarea semnificației cuvintelor și a combinațiilor de cuvinte, a limbajului poeziei (termeni populari, arhaici, neologici; construcții specifice; epitete, metafore, personificări etc.).

O cerință obligatorie pentru explicarea semnificației oricărui cuvânt, este înțelegerea de către elev a sensului lui din context, apoi discriminarea altor sensuri pe care le mai poate avea în alte împrejurări. Explicarea este necesară, ea având menirea să ușureze receptarea textului.

De exemplu:

În clasa a VIII-a, atunci când se studiază pastelul *Iarna* de V.Aleksandri, se cere explicat sensul următoarelor cuvinte și expresii, imagini poetice: *cumplita iarnă, lungi troiene călătoare, fiori de*

gheață etc. Personificările *cu o zale argintie se îmbracă mândra țară*, comparațiile *fulgii zbor...ca un roi de fluturi albi*, repetițiile *ziua ninge... noaptea ninge...* necesită a fi explicate prin prezența unui fenomen fără sfârșit, a unei ierni totale. Iar atunci când *ninsoarea încetează, norii fug*, trebuie să li se explice elevilor că totul are un sfârșit (viața are din nou posibilitatea de a intra în albia sa firească etc.).

Tot în clasa a VIII-a, atunci când se predă poezia lui M.Eminescu *O, rămâi*, trebuie specificat însuși fenomenul elegiac și elucidate particularitățile speciei. Este necesar să se accentueze, spre exemplu, că expresiile *Anii tăi se par ca clipe/ Clipe dulci se par ca veacuri* sugerează trecerea rapidă a timpului, a anilor copilăriei. Versurile *Șuieram l-a ei chemare/Ș-am ieșit în câmp râzând* lasă impresia de indiferență, răceală, nostalgie, propii adolescenței etc.

În clasa a IX-a, la predarea poeziei *Limba noastră* de A.Mateevici, trebuie să le explicăm elevilor cuvintele *moșie, sfeșnic, izvoade, cazanie* etc., cuvinte care astăzi nu se utilizează atât de frecvent mai ales în limba vorbită. De asemenea, trebuie să se atragă o deosebită atenție repetițiilor din poezie, comparațiilor, metaforelor, cuvintelor simple dar pline de sens.

Explorarea poeziei lirice prin limbaj în clasele cu elevi alofoni se realizează treptat, nu prin explicarea banală a conținutului sau împărțirea poeziei în fragmente, ci prin sensibilizarea elevilor la frumosul cuvântului, prin racordarea experienței, cunoștințelor, imaginației lor la universul afectiv al poeziei.

6. Identificarea temelor și a motivelor. Elevii alofoni cunosc deja, de la lecțiile de limba maternă, unele particularități de analiză literară. De aceea ei vor găsi cu ușurință în operele propuse temele majore. Ei cunosc și știu că temele eterne ale lirismului sunt *dragostea, viața, moartea, copilăria și amintirea, natura, sentimentul trecerii ireversibile a timpului* etc.

Stabilirea temei în poezia lirică este o operație care trebuie efectuată după însușirea materialului concret-sensibil al operei, susține C. Parfene. Tema unei opere, menționează cercetătorul, trebuie înțeleasă ca realitate sensibilizată, transfigurată afectiv [99]. De cele mai multe ori tema poeziilor lirice este conștientizată de elevi pe parcursul analizei.

Poate să existe o temă generală a lucrării și, în același timp, fiecare parte componentă a operei să aibă o temă a ei. De exemplu, textul poeziei *Limba noastră* de A.Mateevici poate fi divizat în două părți, fiecare parte având o tematică proprie. Tema unei părți din operă constituie *motivul operei*. Motivele corelează între ele, constituindu-se în universul tematic al poeziei. Elevul va identifica mai ușor temele și motivele poeziei dacă vor fi conduși să descopere legăturile cauzale dintre evenimentele/fenomenele poeziei.

7. Ipotezele eului liric. Una dintre cele mai dificile sarcini pe care le întâmpină elevul alofon în analiza unei poezii într-o limbă care nu-i este maternă este identificarea eului liric.

Eul liric, în majoritatea poeziilor, este un tânăr romantic, trecut prin diferite experiențe ale vieții, este mereu înclinat spre visare, spre stări de reverie. De cele mai multe ori el are tentația infinitului, veșniciei. În același timp, el este melancolic și foarte emotiv. Adesea, eul liric se identifică, în ultimă instanță, cu elementele lumii înconjurătoare, cu pământul, natura și chiar cu universul. Imaginea lumii și imaginea omului se modifică de la o epocă literară la alta, de la un poet la altul, dar, în aceste imagini, rămâne ceva imuabil.

De exemplu:

Clasa a IX-a, în poezia *Mi-e dor de tine, mamă*. Starea sufletească a eului liric este exprimată simplu, ca și sute de ani în urmă: *mi-e dor de tine, mamă*. Această stare este vizibilă din repetarea versurilor la sfârșitul fiecărei strofe.

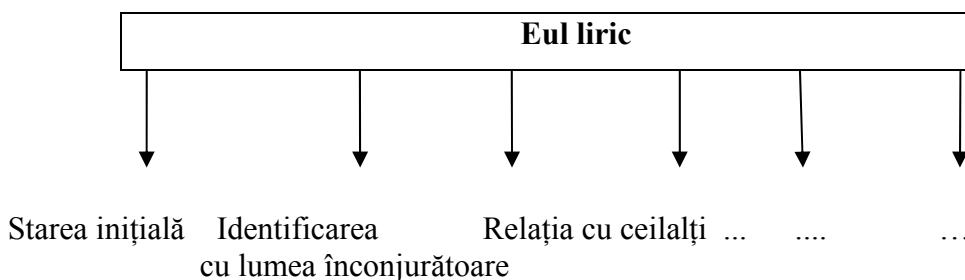
Eul liric din poeziile lui Gr.Vieru, consacrate mamei, manifestă o grijă deosebită față de mama sa. De obicei, el imploră stihiiile și alte elemente ale naturii - ploaia, codrul, iarba, muntele - s-o apere sau s-o ajute pe mama.

La receptarea/analiza poeziei *Rugă pentru părinți* de A.Păunescu elevii trebuie învățați să înțeleagă că eul liric este pus într-o situație dificilă: pe de o parte, este dragostea lui nemărginită față de părinții care sunt în vârstă, iar pe de alta - imposibilitatea de a-i ține în viață, de a trăi mai mult lângă ei. Cu această ocazie, elevii vor fi provocați să mediteze asemenea eului liric. Ruga lui trebuie să treacă prin sufletul elevului, să-l influențeze adânc, să-l facă să mediteze mai mult și asupra comportamentului său față de părinți.

În clasa a IX-a, la studierea operei lirice a lui D.Matcovshi, se va nuanța ideea iubirii de patrie, de pământul natal; se va accentua gândul că, deși omul este stăpânitorul lumii, el nu este decât o „frunză” atunci când este singur. Elevii vor fi călăuziți să avanseze în mod independent la ideile eului liric: dacă omul este o părticică din natură ori din univers, atunci el este și universul, și natura în întregime. Ipostazele eului liric în această poezie sunt reprezentate în *Tabelul 11*:

Tabelul 11

Ipostazele eului liric în poezia ... a lui D.Matcovshi



8. Analiza structurii poeziei lirice. Realitatea literaturii este realitatea cuvintelor care o compun, susține cercetătoarea G.Duda [53]. Iar aște cuvinte nu sunt altceva decât figurile de stil

create într-o operă literară. Identificarea și utilizarea lor în analiza poeziei lirice constituie una dintre problemele dificile la treapta gimnazială a școlii cu elevi alofoni.

Figurile de stil cu care se lucrează în principal în clasele gimnaziale cu elevi alofoni sunt *epitetul, personificarea, hiperbola, comparația, metafora și repetiția*.

Studiile de didactică stăruie pe ideea că drumul cel mai scurt și facil spre recunoașterea și înțelegerea efectelor figurilor de stil trece în mod obligatoriu prin jocuri și exerciții.

Procesul receptării poeziei lirice se încheie cu reluarea lecturii expresive. La această etapă se pot organiza diferite concursuri de recitare, care sunt foarte necesare și importante și totodată foarte atractive pentru cultivarea la elevi a deprinderilor de a rosti expresiv un text liric.

În temeiul preceptelor teoretice din Capitolul I, reluate în planul modelizării teoretice în subcapitolele anterioare din Capitolul II, am elaborat un *Model tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare prin aplicarea algoritmului de lucru cu textul liric*, pe care-l vom numi în continuare și *Modelul II (Figura 9)*. Algoritmul este inspirat din C.Parfene și adaptat pentru utilizare în clasele gimnaziale cu elevi alofoni. El este destinat atât unui obiectiv științific – dezvoltarea CCL pe baza textelor de poezii lirice – cât și aplicării practice, menit să faciliteze munca profesorilor școlari în predarea elevilor, inclusiv a celor alofoni, a poeziilor lirice: identificarea temei și ideii, înțelegerea operei, dezvoltarea CCL ale elevilor.

Modelul II reprezintă o continuare a *Modelului I*, el neincluzând toate elementele primului, ci doar pe cele strict metodologice, aplicabile la studiul textelor operelor lirice, și anume:

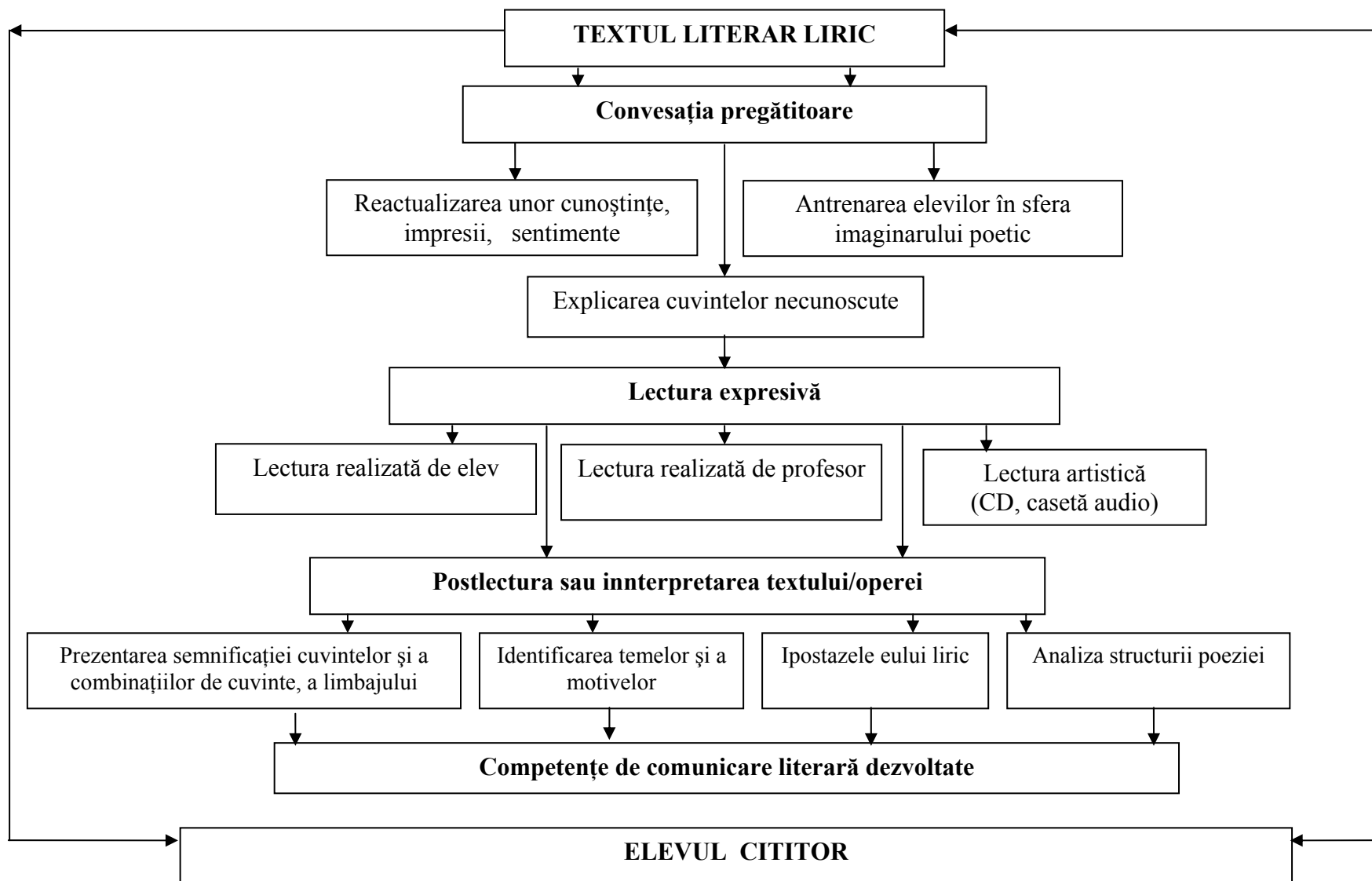
- *Stadiul prelecturii*, incluzând *conversația pregătitoare*, centrată pe reactualizarea unor cunoștințe, impresii și sentimente aferente mesajului poeziei studiate, antrenarea elevilor în sfera imaginarii, precum și pe lucrul cu lexicul;
- *Stadiul lecturii propriu-zise*, care antrenează trei subiecți cititori: profesorul, actorul, elevul;
- *Postlectura sau interpretarea textului/operei*;
- *Finalitatea specifică* a demersului tehnologic realizat: *competențe de comunicare literară dezvoltate*;
- *Finalitatea generală a ELA: **elevul cititor***.

Săgețile care cuprind toate elementele *Modelului II* de la textul liric spre elevul cititor și de la elevul cititor spre textul liric semnifică caracterul reversibil al transformării valorii textului în valoare a cititorului și fertilizarea valorii textului cu valoarea cititorului – ceea ce reprezintă unul din principiile fundamentale ale ELA [cf. Vl.Pâslaru, 106]

În concluzie:

Analiza de text liric se supune acelorași principii literar-estetice și de educație literară ca și analiza de text epic, cu deosebirea că în cazul receptării/analizei textului epic receptarea este

Figura 9. Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare literară pe texte lirice



preponderent extraversă, pe coordonata timp-spațiu obiectiv, iar în cazul operei lirice receptarea este preponderent intraversă, realizată pe coordonata modalității și a timpului subiectiv (al cititorului).

Analiza operei lirice presupune studiul simultan sau succesiv al straturilor lexical, fonetic, morfologic, sintactic, stilistic, topică și versificație ale operei.

În receptarea de către elevul alofon a operei lirice românești în limba originalului prioritarea o dețin:

- la stadiul prelecturii – antrenarea elevilor în sfera imaginarului poetic;
- la stadiul lecturii propriu-zise - lectura expresivă model și lectura personalizată;
- la stadiul postlecturii – decodarea imaginilor poetice prin prezentarea semnificației cuvintelor și a îmbinărilor de cuvinte, a limbajului; analiza structurii poeziei; identificarea temelor și a motivelor; identificarea ipostazelor eului liric.

Algoritmul de lucru cu opera lirică în clasele gimnaziale cu elevi alofoni este conform teoriei educației literar-artistice, verificarea lui în practica educațională a demonstrat (vezi Capitolul III) că aplicarea lui contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare literară ale elevilor, facilitează activitatea profesorilor.

Concluzii la Capitolul II:

- Metodologia studiului și analizei textului literar românesc de către elevii alofoni din clasele gimnaziale este complexă, ea incluzând principii, metode, tehnici, procedee și forme metodologice specifice, un proces etapizat pe stadiile lecturii (prelectura, lectura propriu-zisă, postlectura), un sistem specific de activitate literară/lectorală a elevilor, precum și finalități specifice (competențe de comunicare literară) și finalitatea generală (elevul cititor).

- Principiile definitorii ale studiului și analizei textelor literare în formarea la elevii alofoni a competențelor de comunicare literară sunt cele stabilite de teoria educației literar-artistice pentru toate categoriile de elevi cititori: *recrearea mesajului operei literare prin decodarea elementelor limbajului (forme) poetic(e), adecvarea structurii activității de receptare/analiză/interpretare a elevilor la structura artistică a textului/operei; caracterul reversibil al raportului axiologic operă-cititor*: nu numai opera îl îmbogățește axiologic pe elevul cititor dar și elevul cititor fertilizează valoarea operei cu valoarea *in actu* (valoarea adăugată, valoarea cititorului); *receptarea graduală a operei literare* etc. (C.Radu, apud Vl.Pâslaru, 106) [cf. N.Kușaeu, 173; Vl.Pâslaru, 105, 106].

- Modelul tehnologic al predării elevilor alofoni și receptării/analizei/comentării/interpretării de către aceștia a operelor literare românești în limba originalului presupune întemeierea obligatorie pe experiențele estetice, literare și de viață ale elevilor, pe care aceștia le-au obținut prin limba

maternă. Acest principiu-cerință funcționează la toate etapele receptării/lecturii operelor literare românești în limba originalului de către elevii alofoni.

- O analiză literară eficientă de texte literare românești în limba originalului consolidează achizițiile estetico-literare, etice și socioculturale formate elevilor alofoni în limba maternă.

- Principala finalitate a aplicării modelului tehnologic de receptare/analiză/interpretare a operelor literare românești de către elevii alofoni sunt competențele de comunicare literară, care, după natura lor, sunt complexe, incluzând aspectele/competențele verbală, cognitivă, literară, socio-culturală, afectivă.

CAPITOLUL III
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LITERARĂ A
ELEVILOR DE ALTE ETNII PRIN APLICAREA STRATEGIILOR INTERACTIVE DE
ANALIZĂ/COMENTARE/INTERPETARE A TEXTELOR LITERARE ROMÂNEȘTI
3.1. Niveluri de formare a competențelor de comunicare ale elevilor alofoni
la etapa preexperimentală

Cercetarea experimentală s-a bazat pe rezultatele preliminare ale investigației teoretice, urmărind metodologia dezvoltării competențelor de comunicare în limba română ale elevilor alofoni din clasele gimnaziale în baza textului literar românesc.

Eșantionul experimental s-a constituit din 104 elevi (2 clase de a VI-a și 3 clase de a VIII-a), dintre care - 60 de elevi în grupa experimentală și 44 de elevi în grupa martor (Liceul teoretic „A.S.Pușkin” și Liceul teoretic „Petru cel Mare”, mun. Chișinău): VI-A, VI-B și a VIII-A, VIII-B, VIII-C, și s-a desfășurat pe parcursul a trei ani școlari: 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006.

Cercetarea experimentală a parcurs trei etape:

Etapa I. *Experimentul de constatare*, cu două faze:

a) prima fază a avut ca obiective determinarea motivelor pentru învățarea limbii și literaturii române de către elevii alofoni și măsura în care sunt valorificate de către profesori unele metode și procedee de activitate cu lexicul, precum *Harta cognitivă (Mind Map)*, și a algoritmului de lucru cu textul literar în vederea dezvoltării la această categorie de elevi a competențelor de comunicare literară. În această testare au fost implicați și profesorii școlari de la catedrele de limba și literatura română, în cadrul unei discuții la subiectul indicat;

b) determinarea nivelului de formare a competențelor de comunicare la elevii alolingvi.

Etapa II. *Experimentul de formare* (2002-2006) a inclus verificarea și validarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare prin Harta cognitivă (Mind Map)* și algoritmului de lucru cu textul literar. Aceste intervenții s-au realizat în clasele experimentale.

Etapa III. *Experimentul de control* (septembrie – octombrie 2006) a avut ca obiectiv determinarea progreselor înregistrate de elevi privind dezvoltarea competențelor de comunicare în baza *Hărții cognitive* și a algoritmului de lucru cu textul literar, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de eşantionul experimental (EE) și de control (EM). Datele finale sunt raportate la datele experimentului constatativ sau de referință pentru a testa relevanța diferențelor obținute, urmărindu-se în paralel evoluția claselor de control, față de clasele experimentale. Pe parcursul experimentului de control s-au realizat evaluări formative (posttest, retest) în shopul surprinderii progresului (pentru a urmări solitudinea și temeinicia achizițiilor formate) înregistrat de elevii claselor experimentale.

În experiment s-au folosit manualele în vigoare de limba și literatura română pentru elevii alofoni:

T.Callo, N.Bondarenco, *Limba română*. Clasa a VII-a Ch., Ed., 2006;

T.Cazacu, I. Iordăchescu, L.Guza, *Un pas spre succes*. Clasa a VI-a. Ch., Ed. Lumina, 2000;

G.Ghețu, L. Nicolaescu-Ivanovici, *Vino cu noi*. Clasa a VIII-a Ch., Ed. Cartier, 2006.

Am valorificat de asemenea tematica recomandată de *Curriculumul de limba română în școala alolingvă*. Clasele (V-IX).

Am considerat oportună această modalitate de experimentare pornind de la următoarele considerente:

- Însuși fenomenul investigat – comunicarea, este foarte complex prin multiplele aspecte educaționale pe care le pune în valoare, de aceea doar acțiunile metodologice sistematice și specifice în vederea receptării literare de către elevii alofoni pot fi reprezentative în formularea unor concluzii valide.

- Am extins experimentul în timp, pentru a conferi reprezentativitate rezultatelor prin teste repetate, fapt care este și o verificare/apreciere a sistemului tehnologic de lucru cu textul literar pe alte eșantioane de elevi la același nivel de clasă.

Metode și instrumente de cercetare aplicate: *testul, sondajul de opinie, convorbirea, analiza documentelor școlare, studierea, analiza și generalizarea experienței elevilor, analiza curriculumului școlar, chestionarul, observarea, descrierea, modelul, interviul, testul, observația, portofoliul etc.*

În prima fază a experimentului de constatare s-a realizat chestionarea elevilor și a cadrelor didactice. Au fost chestionați (*Anexa 1*) 117 elevi din liceele teoretice „A.S.Pușkin” și „Petru cel Mare” (44 elevi din clasele a VI-A,B, Liceul Teoretic „A.S.Pușkin”, 13 elevi din clasa VI-A, Liceul Teoretic „Petru cel Mare” și 60 de elevi din clasele a VIII-A,B,C, Liceul Teoretic „A.S.Pușkin”).

Scopul sondajului a fost evidențierea motivelor învățării limbii și literaturii române de către elevii alofoni și atitudinile acestora față de această limbă.

Dezvoltarea la elevi a CCL reprezintă un aspect esențial pentru un comportament activ și responsabil al acestora ca viitori cetățeni. Orice membru al comunității trebuie să fie capabil să producă și să recepteze informația, să comunice liber, deschis, fără teama confruntării cu o realitate pentru care nu este pregătit.

Potrivit DEX, **motivația** este totalitatea motivelor sau mobilurilor care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri. Motivul declanșează, deschide ciclul acțiunii, în timp ce scopul constituie rezultatul scontat, anticipat al acțiunii.

Motivația este un element definitoriu al învățării, lipsa de motivație a învățării fiind principala cauză a rămânerii în urmă la învățătură a unor elevi. Or, este foarte important să se analizeze motivele învățării limbii române de către elevii alofoni, atitudinile lor față de această limbă și identificarea acelor metodologii didactice ce pot fi aplicate nu doar pentru a-i motiva sau pentru a le întreține motivația ci și pentru a le dezvolta motivațiile și atitudinile deja formate. Motivația se află la baza transmiterii și fixării cunoștințelor, devenind valoroasă prin folosirea unor metode și procedee de predare, care-i fac pe elevi conștienți de propria gândire și de folosirea limbajului personal, de menținerea interesului pentru învățare, de dorința de a cunoaște oameni – implicit, limbi, precum și pentru dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală. Un proces educațional nu poate avea loc dacă nu s-au identificat motivele învățării la elevi, dacă nu s-a determinat aria lor de acțiune.

Rezultatele sondajului de opinie au arătat că opțiunile elevilor sunt variate, dezvăluind mai multe aspecte concludente cunoașterii limbii și literaturii române (Tabelul 12).

Tabelul 12

Motivațiile învățării limbii și literaturii române de către elevii alofoni (117 elevi)

Nr. crt.	Itemi	Nr.	%	Nr.	%
1.	Dorința de a cunoaște limba țării în care locuiesc	25	21	15	13
2.	Dorința de a discuta cu semenii, vorbitori de limba română	10	9	4	3
3.	Curiozitate și interes pentru obiceiurile și tradițiile poporului băștinaș	3	3	4	3
4.	Posibilitatea și oportunitatea alegerii în viitor a unei profesii	20	18	15	13
5.	Pentru a cunoaște mai multe limbi	5	4	0	0
6.	Să poată înțelege emisiunile TV, difuzate de posturile naționale; pentru plăcerea de a citi	7	6	4	3
7.	Pentru a bucura părinții că pot învăța; pentru a obține calificative / note bune	3	3	1	1
8.	Alte motive: - din nevoia de a învăța - din obligațiune – disciplină obligatorie în planul de învățământ	0	0	1	1

Observăm că, precum arată ierarhia motivelor invocate, după numărul opțiunilor, motivul principal pentru care învață elevii alofoni limba română este de ordin social, unde domină trebuințele, intențiile, interesul, aspirațiile, în special, cele legate de integrarea în grup și în societate. Or, factorul sociocultural devine un obiectiv major în învățarea limbii române pentru majoritatea elevilor alofoni, sesizându-se astfel relația dintre scop și motive în determinarea elevilor să învețe o limbă. Rezultatele obținute demonstrează și dorința lor de a înțelege și a comunica în limba română, conștientizează necesitatea și importanța cunoașterii limbii române pentru

comunicarea cu semenii lor, înțelegerea și cunoașterea obiceiurilor țării. Se observă că motivele extrinseci, caracterizate prin obligația de a învăța pe notă sau pentru că este disciplină obligatorie, nu devin mobiluri de învățare a limbii române pentru ei.

Analiza motivelor invocate de elevi reliefează interesele de cunoaștere ale lor. Rezultatele sondajului de opinie conduc la ideea că elevii alofoni, deși își exprimă cu greu gândurile (mai ales cei din clasele a VI-a), au o atitudine responsabilă, manifestă interes pentru învățarea și comunicarea în limba română. Ei înțeleg și conștientizează faptul că cunoașterea limbii române le va facilita integrarea în societate, le va oferi mai multe oportunități de selecție și realizare profesională.

Chestionarea cadrelor didactice (*Anexa 2*) a scos în evidență opiniile exprimate referitor la contribuția unor tehnici și metode de lucru cu lexicul *Harta cognitivă (Mind Map)* și a algoritmului de lucru cu textul literar la predarea/învățarea limbii române în clase cu elevi alofoni. Sondajul a stabilit măsura în care cadrele didactice conștientizează faptul că *Harta cognitivă* de activitate cu lexicul contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare, și atitudinea acestora față de utilizarea algoritmului de lucru cu textul literar în învățarea limbii române, cunoașterea și măsura în care sunt valorificate unele procedee și metode *Harta cognitivă (Mind Map)* și a algoritmului de lucru cu textul literar în vederea dezvoltării CCL la elevii alofoni.

Analiza rezultatelor sondajului de opinie ne permite să constatăm că toți profesorii au demonstrat cunoștințe profunde în proiectarea lucrului cu textul literar, inclusiv algoritmul indicat în Capitolul II, dar mai puțini (35%) cunosc tehnologia utilizării *Hărții cognitive* în activitatea cu lexicul unui text literar. Majoritatea profesorilor (90%) conștientizează faptul că abordarea textului literar contribuie la dezvoltarea CCL, că selectarea strategiilor didactice adecvate și a tehnologiei de implementare și de valorificare a textului literar va facilita formarea/dezvoltarea CCL la elevii alofoni. Tehnologia implementării HC poate deveni un factor motivațional în învățarea limbii române de către elevii alofoni, stimulându-le valorificarea potențialului intelectual și atitudinal pentru dezvoltarea CCL. S-a conturat ideea insuficienței metodologice a orientării comunicative în procesul de dezvoltare a CCL în limba română la elevii alofoni în urma analizei textului literar românesc. Profesorii au remarcat decalajele în proiectarea, desfășurarea și evaluarea procesului educațional la lecțiile de limba și literatura română în vederea dezvoltării CCL la elevii alofoni și a valorificării potențialului lor creativ în baza obiectivelor educaționale. S-a conturat și ideea că, deși profesorii cunosc o gamă variată și vastă de metode de lucru cu textul, despre impactul pozitiv al metodei *Harta cognitivă* și al algoritmului de lucru cu textul asupra dezvoltării CCL în procesul analizei textului literar cunosc foarte puține. S-a văzut că problema cea mai mare pentru acțiunile ulterioare a constituit-o organizarea și desfășurarea lecțiilor demonstrative de limba și literatura

română, la care au fost demonstrate exemple de lucru cu textul (după algoritmul indicat) și de lucru cu lexicul după metoda *Harta cognitivă*.

La faza a doua a experimentului de constatare s-a urmărit evaluarea nivelului de dezvoltare a CCL în limba română ale elevilor alofoni din clasele gimnaziale, conturate prin diferite caracteristici specifice, constatarea unor date referitoare la gradul lor de posedare a limbii române.

Pentru realizarea acestui obiectiv s-au aplicat metodele: *studierea, analiza și generalizarea experienței elevilor, analiza curriculumului școlar, chestionarul, sondajul, observarea, conversația, problematizarea, rezolvarea de sarcini în grup, observarea sistematică, fișele de evaluare, testul, portofoliul, activitățile practice*.

Selectarea instrumentelor de evaluare s-a axat pe respectarea cerințelor față de abordarea comunicativ-funcțională a limbii române pentru elevii pentru care aceasta este a doua limbă de comunicare.

Temele propuse corespund cu precădere sferelor de interes elementare ale vieții elevilor: *familia, casa, școala, natura, jocurile, preferințele* etc., teme abordate cu precădere la clasele gimnaziale. În ceea ce privește tipurile de texte utilizate, ele corespund unei învățări implicite a lexicului și se bazează mai ales pe structuri comunicative, dialogate, pe care le oferim ca *modele de urmat*, cu numeroși *stimuli* pe care elevii trebuie doar să îi substituie în modelele date. Acești stimuli sunt de fapt adevărate liste ordonate, menite chiar să epuizeze uneori o anumită paradigmă formală sau o anumită sferă lexicală.

Prin probele de evaluare s-a urmărit realizarea următoarelor obiective:

- Să exprime un mesaj cu claritate, coerența și fluentă;
- Să utilizeze instrumente de lucru, precum dicționarul, glosarul, culegerea de exerciții;
- Să memoreze lexicul, expresii și fragmente;
- Să structureze corect și logic răspunsul, să stăpânească regulile și mecanismele gramaticale, să folosească adecvat vocabularul;
- Să fie flexibil, să se adapteze la conținutul comunicării la context;
- Să argumenteze și să înțeleagă comunicarea scrisă, datele problemelor și exercițiilor din manual;
- Să posede capacitatea de analiză și sinteză;
- Să manifeste atitudine receptivă și curiozitate epistemică (*dorința de cunoaștere*).

Conform obiectivelor, am stabilit următorii itemi de evaluare la teste:

- Locul: importanța determinării locului acțiunii din text;
- Date: capacitatea de a găsi și interpreta datele esențiale din text;
- Cauza: corectitudinea identificării cauzei;

- Personaje: necesitatea caracterizării personajelor centrale din text;
- Date: utilitatea concentrării asupra unor date ce caracterizează textul;
- Interpretare: capacitatea de interpretare/analiză și sinteză a momentelor principale din text;
- Atitudine: față de evenimentele, cauza, personajele, datele etc. prezentate în text.

Pentru a primi răspunsuri la itemii indicați, am aplicat *Testul 1 (Anexa 3)*. Pentru test au fost propuși nouă itemi și o scară de estimare descriptivă:

- + - răspuns corect și complet;
- +/- - răspuns corect, dar incomplet;
- - răspuns complet greșit.

Drept *criterii de evaluare a competențelor de comunicare* au fost selectate și adaptate cele elaborate de autorii curriculumului disciplinar (cl.V-IX) pe niveluri (I, II, III) (*Tabelul 13*).

Tabelul 13

Niveluri de formare a competențelor de comunicare în limba română a elevilor alofoni

III	- stăpânesc un lexic adecvat oricărei situații de comunicare; - posedă un nivel înalt de corectitudine gramaticală în exprimare; - pot trage concluzii și pot lua decizii referitoare la o situație de comunicare; - pot asocia două sau mai multe mesaje; - pot compune un text coerent din mai mult de 9-10 enunțuri.
II	- stăpânesc un vocabular suficient pt a se exprima pe marginea unei probleme în discuție; - comit greșeli neînsemnate, pronunță clar; - au o intonație firească; - își pot expune punctul de vedere pe marginea celor discutate; - pot alcătui un text coerent din 6-7 enunțuri
I	- posedă un minim de cuvinte și expresii uzuale din text; - comit multiple erori de acord și topică; - nu pot alcătui enunțuri mai complicate; - nu pot argumenta alegerea; - nu pot compune un text coerent de 3-4 propoziții

Prelucrarea datelor obținute prin testare, analiza produselor elaborate de către elevi (lucrări de control, evaluări formative la lecție etc.) a demonstrat următoarele rezultate (*Tabelul 14*).

Distribuția valorilor minimale și maximale pe categoriile de variabile (corect, incomplet, greșit) și mediilor obținute ne oferă o imagine despre nivelul dezvoltării CCL.

Tabelul 14**Caracteristici ale nivelurilor de dezvoltare a CCL ale elevilor claselor VI-A,B (60 elevi)**

Itemi	Răspuns corect complet		Răspuns corect incomplet		Răspuns Incorect/greșit	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Locul	60	100	0	0	0	0
Date	45	75	14	23,34	1	1,67
Cauza	20	33,34	22	36,67	18	30
Personaje	46	76,67	12	20	2	3,34
Date	23	38,33	23	38,34	14	23,34
Intepretare	48	80	6	10	6	10
Atitudine	31	51,67	18	30	11	18,34
Total	237		95		52	

Distribuția și calculul statistic al mediei este dat în *Tabelul 15*

Tabelul 15

Tip răspuns	Minimum	Maximum	Media	Std. Deviation
corect	20	60	39,00	14,65
Incomplet /omisiuni	00	23	13,57	8,40
gresit	00	18	7,42	7,02

Această testare ne-a relevat că diferențele dintre rezultatele obținute de către elevii claselor a VI-a sunt nesemnificative, fapt ce permite implementarea exerimentului formativ.

În clasele a VIII-A,B,C pentru experimentul de constatare s-a propus testul indicat în *Anexa 4*.

Analiza cantitativă a rezultatelor obținute în baza testelor, etapa de constatare, este dată în continuare după parametri și în procente (*Tabelul 16*).

Caracteristici ale nivelurilor de dezvoltare a CCL ale elevilor din clasele VIII-a (44 elevi)

Itemi	Răspuns corect deplin		Răspuns corect parțial		Răspuns incorect	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
tema	39	88.63	2	4.54	3	6.81
timpul	44	100	0	0	0	0
caracteristica	42	95.45	1	2.27	1	2.27
locul	44	100	0	0	0	0
date	27	61.36	8	18.18	9	20.45
date	37	84.09	7	15.90	0	0
date	27	61.36	15	34.09	2	4.54
cauza	17	38.63	20	45.45	7	15.90
cunoștințe proprii	4	9.09	32	72.72	8	18.18
total	281		85		30	

Tabelul 17

Calculul statistic al mediei

Tip răspuns	Nr	Minimum	Maximum	Media	Std. Deviation
corect	9	4,00	44,00	31,22	13,76
incomplet	9	00	32,00	9,44	10,97
gresit	9	00	9,00	3,22	3,52

Rezultatele testelor de constatare din clasele a VI-a și a VIII-a și a interpretării grafice a datelor, precum și opiniile elevilor și profesorilor, ne dau posibilitatea să afirmăm că prin implementarea metodei *HG* și a algoritmului de lucru în procesul analizei textului literar la lecțiile de limba și literatura română se poate contribui la dezvoltarea CCL la elevii alofoni.

În baza analizei rezultatelor înregistrate de elevi la testările realizate, analiza rezultatelor obținute pe parcursul lecțiilor și a produselor școlare elaborate (lucrări de control, compuneri), convorbirea cu diriginții și profesorii s-au identificat următoarele grupe de nivel la elevii alofoni (cf. criteriilor din curriculum) ce vizează dezvoltarea CCL (conform *Tabelului 10*).

Tabelul 18

Niveluri de dezvoltare a CCL la elevii alofoni

Clase		Nivel I		Nivel II		Nivel III	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Clase	VI – 60 elevi	14	23,3	37	61,3	9	15,4
	VIII - 44 elevi	16	36,3	18	40,9	10	22,8
TOTAL		30	59,6	55	102,2	19	38,2

Deplasarea și rezultatele joase ale elevilor (*Nivelul I*) din clasele participante la experimentul de constatare - clasele a VI-a - 23,3%, clasele a VIII-a - 36,3, este destul de îngrijorătoare. Aceasta a și servit drept prilej de a da start unor schimbări esențiale.

Elevii de la *Nivelul I* au capacitatea redusă de exprimare din cauza vocabularului redus. Capacitatea de memorare și de stocare a informației la acești elevi este încă destul de joasă.

Nivelul II întâmpină mari dificultăți de exprimare din cauza că nu pot utiliza instrumente de lucru (dicționar, glosar, culegeri de exerciții). De asemenea, le lipsește claritatea, coerența și fluența exprimării orale și scrise.

O problemă aparte o constituie corectitudinea și structurarea logică a răspunsurilor, *stăpânirea* regulilor și a mecanismelor gramaticale, folosirea adecvată a vocabularului.

La *Nivelul III* este redusă flexibilitatea, capacitatea de adaptare a conținutului comunicării la context. Elevii de la acest nivel au o capacitate redusă de argumentare și de înțelegere a comunicării scrise, a daelor problemelor și exercițiilor din manual. Le este străină capacitatea de analiză și sinteză. Atitudinea receptivă, curiozitatea epistemică (*dorința de cunoaștere*) este sub nivelul așteptărilor.

Apariția acestor rezultate demonstrează faptul că profesorii care predau elevilor alofoni întâmpină dificultăți la nivelul metodologiei didactice utilizate în lucrul cu textul literar, situație ce poate fi remediată prin metoda *Harta cognitivă* și a algoritmului de lucru cu textul, propuse de noi.

Analiza datelor experimentului de constatare în clasele a VI-a și a VIII-a ne-a condus la următoarele *concluzii*:

- Nivelul de dezvoltare a CCL la elevii alofoni este nu corespunde standardelor EL pentru această categorie de elevi, fapt explicat în particular de lipsa unui algoritm stabilit pe *temeiuri științifice* sau a unei tehnologii avansate de lucru cu lexicul textului literar.

- Prin metoda observației s-a constatat că formarea psihologică insuficientă (clasele a VI-a) și de dexterități (clasele a VIII-a) nu le permite elevilor să dea răspunsuri depline la itemii propuși în baza standardelor EL, căci le lipsește vocabularul minim în limba română, nu pot determina timpul și spațiul artistic (cronotopul), relațiile de cauzalitate și modalitate; nu pot identifica motivele literare; nu știu să elaboreze răspunsuri logice, adecvate fenomenului de comunicare uzuală și literară.

- Limba maternă poate avea o dublă influență în procesul de însușire a limbii române de către elevii alofoni:

- transferul de cunoștințe-capacități-atitudini din mediul de comunicare culturală de origine în mediul cultural românesc al Republicii Moldova;

- de interferență lingvistică și culturală, fenomen care însoțește transferul de achiziții cultural-spirituale, diminuând efortul de educație interculturală, fapt demonstrat și de datele experimentului realizat de noi.

Interferența lingvistică provoacă elevilor alofoni varia dificultăți în receptarea/comentarea/interpretarea textului literar în limba română, determinate de deosebirile între cele două limbi de ordin fonetic (accent diferit, articulări variate de sunete etc.), morfologic (existența / inexistența genurilor gramaticale, concordanța timpurilor etc.), sintactic (ordinea cuvintelor în propoziție, modalități de construcție a frazei etc.).

Barierile lingvistice în comunicarea uzuală și cea literară sunt suplimentate și de deficiențe de ordin pedagogic, personal (psihologic), social, precum teama de a nu fi ridicol în cazul unor nerezuse sau rebuturi de comunicare în limba gazdă: pronunție greșită, vocabular sărac,

codarea/decodarea insuficientă sau nereușită a mesajelor, neînțelegerea semnificației unor expresii. S-a constatat, de ex., că la elevii alofoni din clasele gimnaziale dificultatea principală o constituie vocabularul pasiv.

- Datele experimentului de constatare sugerează astfel că în predarea elevilor alofoni a textelor literare în limba română este rațional pedagogic să se pună accentul pe învățarea procedurală (=algoritm), precum și pe structurarea unor strategii/metodologii specifice de învățare a limbii a doua și de receptare adecvată a textelor literare în această limbă, precum explorarea și investigarea, rezolvarea de probleme, învățarea interactivă, comunicare și învățarea în grup, etc., caracteristice activității comunicative în general și celei în limba țintă, în special. *Harta cognitivă și algoritmul de lucru cu textul literar*, printre multele metode aplicate în învățarea limbii a doua, s-au dovedit a fi metode cu un randament sporit de învățare a comunicării uzuale și literare la faza experimentului de constatare, contribuind la dezvoltarea CCL ale elevilor, motivând astfel și desfășurarea în continuare a experimentului de formare.

- Aplicarea celor două metode, sugerează datele experimentului de constatare, este indicat să fie consolidată de inserții în conținuturile educaționale, precum structurarea/aplicarea de principii și criterii specifice de selectare și structurare didactic-educativă a textelor literare românești, printre care prioritare sunt tematica adecvată particularităților psihologice și de vârstă ale elevilor, iar structura textelor – experiențelor estetice, literare și de comunicare, dobândite în limba maternă, precum și adecvarea tuturor elementelor comunicării la mediul de comunicare din școlile cu elevi alofoni.

- Coordonată sociolingvistică a problemei cercetării noastre este dată de faptul că, în școlile cu elevi alofoni din Republica Moldova, mediul de comunicare intercultural în baza limbii române este nesatisfăcător și puțin favorabil învățării limbii române. Adecvarea valorilor comunicării în limba română (proiectate) la mediul de comunicare al elevilor alofoni (existent, deci la realitatea educațională) presupune deci acțiuni structurate de modificare pozitivă a însuși mediului de comunicare, care, demonstrează principiile educației interculturale, dar și datele experimentului nostru de constatare, trebuie să fie unul propice comunicării uzuale și literare curente în limba română, limba majorității populației și limba oficială a statului.

3.2. Modelizarea tehnologică a procesului de dezvoltare la elevi a competențelor de comunicare literară în limba română prin aplicarea metodelor *Harta cognitivă și algoritmul de lucru cu textul*

Datele EC au servit ca referință pentru experimentarea tehnologiilor de lucru cu textul întru dezvoltarea CCL ale elevilor alofoni în procesul predării-învățării limbii și literaturii române.

Experimentul de formare a avut drept obiective:

- Valorificarea metodei de lucru cu lexicul *Harta cognitivă (HC)* și a *algoritmului de lucru cu textul literar (ALTL)*.
- Validarea metodei *HC* și a *ALTL* ca și factori de dezvoltare a CCL la elevii alofoni.
- Experimentul a urmărit, implicit, și promovarea principiilor comunicării moderne, principiile EL (în special principiul comunicativ-funcțional, teoria și metodologia dinamic-contextuală) și principiile ELA (cf. Capitolul I, preambulul la Capitolul II, 2.1, 2.2 – *Figura 8* și explicarea acesteia, concluziile la Capitolul II).

Investigația a pornit de la presupuziția, că dacă dezvoltarea CCL în limba română necesită motivații conștientizate, reperând pe obiective cognitive, atitudinale, psihomotorii în context psihosocial, cultural și tradițional, atunci metoda *HC* și *ALTL* au o contribuție însemnată ca factori de bază în dezvoltarea CCL ce presupun o angajare activă și interactivă a elevilor alolingvi în procesul comunicării.

Experimentul formativ (EF) a fost realizat în clasele experimentale, pe grupe de nivel, unde s-au implementat, în aceleași condiții, metodele de lucru cu textul *HG* și *ALTL*, s-a introdus ca variabilă independentă veriga actualizării cunoștințelor, activizarea elevilor, evaluări formative și dinamice, care să evidențieze dificultățile întâmpinate de elevi în învățare și care să permită profesorului să intervină oportun și eficient pentru remedierea neajunsurilor în realizarea obiectivelor propuse.

În experiment au participat - 28 de elevi din clasele a VI-a și 23 de elevi din clasele a VIII-a.

În realizarea EF s-a insistat pe necesitățile de cunoaștere, trebuințele și interesele elevilor privind învățarea limbii și literaturii române.

B. L.McCombs & J. S.Whisler au definit procesul învățării ca tendință naturală a individului de a atinge obiective personale semnificative. Acest proces este activ, volitiv și mediat intern; este un proces de descoperire și construire a sensului, având la bază informația și experiența filtrate în mod unic de percepția, gândirea și afectele fiecărui elev. [88, p.5] Învățarea prin metoda *HG* și a *ALTL* devine astfel un proces activ prin care elevul este constant implicat în rezolvarea unei sarcini de lucru. Astfel elevul tinde să afle el însuși răspunsuri și să găsească rezolvări proprii sarcinilor de lucru propuse, asumându-și un grad înalt de responsabilitate, identificându-și propriile obiective și construindu-și propriul sistem de cunoștințe bazat pe obiective de realizare personală. Pentru a se obține încadrarea activă și conștientă a elevilor în procesul predării -învățării literaturii române, am insistat ca ei să conștientizeze necesitatea respectării tuturor cerințelor pedagogice și necesității pregătirii sistematice de lecții. Aici s-a avut în vedere atât conținutul materiei de predare cât și organizarea activității acestora în vederea dobândirii de cunoștințe și de dezvoltare a capacităților și

formării atitudinilor.

Lecția de literatura română este o unitate didactică, structurată în: *predare, învățare, evaluare* și în care informațiile de tip gramatical (concepte, forme ale conceptelor și relațiile dintre ele) sunt vehiculate, de la formator spre format, după o strategie care respectă logica educațională, bazată pe principii și produc în final efecte formative asupra educabilului. Însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală se realizează în mod progresiv prin aprofundarea cunoștințelor acumulate la care se adaugă permanent noi informații. Activitățile didactice organizate în clasele experimentale au respectat cele trei dimensiuni ale predării/învățării: *individualizarea, interacțiunea și integrarea*. Astfel, activitățile didactice centrate pe elev îl instruiesc pe acesta să selecteze și să abordeze secvențial activitățile și materialele cu care lucrează (*individualizare*); îl facilitează să-și asume responsabilități și să se ajute reciproc cu colegii (*interacțiune*); o astfel de abordare combină materii simbolizate și simbolizante, astfel încât elevul să poată sintetiza în mod eficient structurile învățate (*integrare*).

Pentru a atinge aceste obiective a fost nevoie ca profesorul "să cunoască conținutul din punct de vedere pedagogic", ceea ce necesită "înțelegerea modului în care elevii percep materialul de învățat, inclusiv modul în care aceștia tind să înțeleagă greșit sau să uite." [47]

La elaborarea și experimentarea tehnologiilor de dezvoltare a CCL în procesul analizei textului literar s-au avut în vedere următoarele repere teoretice:

- O personalitate liberă și armonios dezvoltată nu se poate forma decât în baza unui sistem de cunoștințe (*a ști*), capacități (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să fii*).
- Nu orice activitate instructivă poate contribui la dezvoltarea CCL, ci numai acelea care angajează gândirea flexibilă și gândirea originală, care pun în fața elevului sarcina să aleagă o anumită cale, soluție, variantă posibilă, expresie adecvată în situații concrete din multitudinea existentă.
- Fiecare elev receptează textul, opera literară de fiecare dată într-o formulă unică și irepetabilă, în funcție de particularitățile individuale (cunoștințe, capacități, atitudini, caracter, experiență, atenție, dispoziție, anturaj, vârstă, sex, interese etc.).
- Textul literar este predat de profesor, de fiecare dată într-o manieră unică, irepetabilă, în funcție de particularitățile individuale ale sale și ale elevilor.
- Fiecare text, cu fiecă lectură nouă, acționează în mod unic și irepetabil asupra cititorului.
- Pregătim un elev cititor cult și un consumator de literatură, care mai curând ar citi pentru a vedea de ce are nevoie să citească, adică ar fi capabil să treacă prin prisma propriului univers intim opera, textul citit, să-l creeze.

- Viața cere de la om atitudine, activitate concretă adecvată situației reale, impusă de timp, împrejurări, posibilități, necesități etc.

- Numai contactul direct cu textul, cu opera literară îi prilejuiește elevului șansa de a-și forma o viziune proprie față de cele citite și numai o astfel de atitudine este în drept și merită să fie exprimată, numai ea reprezintă personalitatea, iar expresia acestei atitudini este creația.

- Reflecțiile profesorului, colegilor, criticilor literari asupra operei studiate trebuie să-i ajute elevului să vadă și să înțeleagă mai bine diversitatea și complexitatea vieții, nemărginirea creației în care este aruncat să se descurce și să-și găsească propriul Eu.

Observațiile noastre privind dinamica dezvoltării elevilor încadrați în EF au urmărit caracteristicile elevilor alolingvi, inclusiv ale dezvoltării CCL:

- interesul elevilor față de disciplina școlară (de materiile de învățare);
- încadrarea activă (conștientizată) în discuțiile provocate pe diverse teme, la lecții și în afara lor;
- argumentarea a opiniilor proprii pe marginea diverselor subiecte discutate;
- încărcătura emoțională a opiniilor exprimate în diverse situații;
- atitudinea pe care o manifestă față de diferite teme, subiecte, situații, persoane etc.;
- comportamentul, ținuta lor în diferite situații;
- viziunea asupra problemelor generale ale vieții;
- capacitatea de a-și exprima punctele de vedere;
- reușita la însușirea materiilor;
- manifestarea în relațiilor interpersonale;
- exteriorul elevilor: îmbrăcăminte, coafură, curățenie etc. (grija față de sine);
- încadrarea în activitățile independente, de grup, colective;
- capacitatea de muncă;
- spiritul de analiză și autoanaliză, de control și autocontrol;
- exigența față de sine și față de alții;
- dezvoltarea fizică și starea sănătății;
- tendințele morale, etice și estetice ale elevilor;
- interesul și preferințele lor generale.

În cadrul acitivităților didactic-educative realizate în clasele experimentale s-a urmărit însușirea de către elevi a mesajului unui text, a valorilor multiple ale acestuia (cognitive, formativ-educative, cultural-artistice, stilistice etc.), familiarizarea lor cu capacitatea de a se orienta în textul citit - altfel spus, cu instrumentele muncii cu cartea, activizarea și îmbogățirea vocabularului pasiv, dobândirea

fluenței în exprimare, selectarea și ordonarea informațiilor, implementarea practicilor de cooperare între elevi.

Formarea la elevi a capacităților de analiză a textului literar s-a axat pe parcurgerea a patru etape:

- perceperea și recunoașterea sensului cuvintelor, citirea corectă (lectură literară);
- înțelegerea conținutului textelor și reținerea mesajelor oferite de acestea, denumită citirea conștientă (lectură funcțională);
- aprecierea valorii textului și evaluarea informației obținute, denumită citirea critică (lectură evaluativ-critică).
- avantajul punerii elevului în situația de a căuta și descoperi, de a rezolva situații noi, neînvățate anterior.

a) Pentru ca procesul de formare a capacităților de receptare a textului literar să evolueze firesc trebuie să se parcurgă și faza în care elevul asociază caracterului de „corectitudine” pe cel de „conștient” sau „conștientizare funcțională”. În esență, dezvoltarea competențelor de comunicare prin textul literar s-a realizat și prin satisfacerea următorilor parametri calitativi:

b) asimilare activă și conștientă a celor comunicate scris (sau oral) pentru ca, apoi, pe baza lor, elevul să poată gândi, aprecia și acționa eficient;

c) străduința, perseverența de a parcurge un text pentru a căuta răspunsuri la o întrebare sau pentru a desprinde idei (date generale);

d) cursivitatea și rapiditatea (optime), permițând elevului ca într-un interval de timp relativ scurt să aibă o imagine de ansamblu asupra celor citite;

e) selectivitate, în sensul capacității elevului de a găsi o informație (cunoștință) sau de a formula o concluzie adecvată mesajului original;

f) minuțiozitate și analitivitate, în vederea unei analize aprofundate a textului din variate puncte de vedere – artistic, științific, didactic, semantic, pragmatic, stilistic etc.;

g) conduită evaluativă (apreciativă) și autoevaluativă, în sensul că elevul este capabil să-și motiveze sau să-și schimbe opiniile, stările, sentimentele în confruntarea cu un argument (cunoașterea științifică) sau cu un mesaj metaforic (cunoașterea artistică, individuală);

h) expresivitate și valoare constructiv-imaginativă și creativă;

i) motivarea logică, lingvistică, psihologică și pedagogică îndreptățește invocarea unor argumente și obiective specifice.

În primul rând, acest tip de citire (lectură) are privilegiul și limitele unei mai puternice subiectivități, literatura furnizând o necesară experiență cu virtualități cognitive.

În al doilea, citirea facilitează pătrunderea și înțelegerea de către elevi a personalității umane și a societății, mediind cunoașterea unor probleme considerate ca aparținând altor discipline (psihologie, istorie, sociologie etc.), dar pe care ea le prezintă în modul cel mai viu și mai ușor de înșușit cu putință, prin intermediul unor experiențe și situații umane individuale.

Influențe motivaționale asupra învățării limbii române la elevii alolingvi reflectă importanța ideilor elevului, a valorilor, a intereselor, a obiectivelor sale, a succesului preconizat de el, precum și starea afectivă capabilă să producă o motivație negativă sau pozitivă pentru a învăța. Profunzimea informației procesate, cantitatea și modul în care aceasta este asimilată și înregistrată, conform lui M.Minder sunt influențate de:

- a) conștiința de sine și opiniile privind autocontrolul, competență și abilitate;
- b) claritatea și fermitatea valorilor, intereselor și a obiectivelor personale;
- c) succesul sau eșecul preconizat de individ (afecte, emoții, stări de spirit generale);
- e) motivația rezultantă de a învăța. [90, p. 5]

Cercetările demonstrează, de asemenea, faptul că atunci când elevii stabilesc legături între propria lor identitate și școală, acestea favorizează o învățare care durează toată viața, precum și dezvoltarea unor deprinderi importante. [ibid.]

Potrivit lui Woolfolk [apud 90,p.5], motivația pentru învățare are patru *dimensiuni*: *comportamentală, umanistică, cognitivă și socioculturală*. Motivația comportamentală este susținută prin activități de consolidare a cunoștințelor, prin recompense, contexte stimulative și pedepse. Dintr-un punct de vedere umanistic, motivația pentru învățare este caracterizată prin nevoia de stimă de sine, de împlinire personală și de a fi ferm.

Motivația cognitivă pentru învățare este reprezentată de principiile elevului, de factorii cărora li se atribuie succesul sau eșecul și de nivelul de așteptare al elevului.

Motivația socioculturală pentru învățare este realizată printr-o participare angajată în activități de grup în cadrul școlii care implică însă menținerea identității individuale.

Elevii învață să lucreze împreună și să dezvolte relații armonioase cu ceilalți membri ai grupului. Această abilitate se dezvoltă, parțial, ca urmare a conștientizării și a acceptării diferențelor culturale dintre ei. Acceptarea și conștientizarea de către profesor a nivelului de înțelegere al elevului reprezintă informația de care educatorul are nevoie pentru a construi sau pentru a oferi sprijin temporar elevilor în ceea ce privește învățarea și motivarea, susțin P.Oldfather & J.West. [94, p.16] Pentru a-i stimula pe elevi să învețe, cadrele didactice își vor concentra eforturile pentru a-și ajuta elevii să-și descopere înclinațiile, pasiunile, interesele, să-și creeze propria lor agenda de

învățare, și, cel mai important, să aplice caracteristicile propriei personalități la activitățile desfășurate în școală. [ibid.]

Dezvoltarea CCL la elevii alofoni prin metoda *HC* a fost aplicată cu scopul de a-i ajuta pe elevi să învețe limba română din plăcere, cu ardoare, evitând stresul pe care îl presupune înțelegerea și asimilarea unei limbi străine/limbii a doua de comunicare.

Hărțile conceptuale (“conceptual maps”) sau *hărțile cognitive* (“cognitive maps”) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele, constată W.Rivers. [120, p. 92]

Este o metodă grafică care poate stimula gândirea critică și creativitatea elevilor. Elevii sunt puși în situația de a crea o structură grafică, utilizând informațiile/cunoștințele acumulate la o lecție/unitate de învățare, ori să ajungă să descopere noi informații după lectura unui text.

Metoda poate fi folosită în activitățile de învățare sau de fixare a cunoștințelor, ori la evaluarea sumativă a unei unități de învățare.

HC a fost descrisă pentru prima dată de psihopedagogul *Joseph Novak* în 1977 [cf. 93] și se prezintă ca o tehnică de reprezentare vizuală a structurii informaționale ce descrie modul în care conceptele dintr-un domeniu interrelaționează. Dezvoltarea acestor practici se bazează pe teoria lui D.Ausubel [cf. 107], conform căreia învățarea temeinică a noilor concepte depinde de conceptele deja existente în mintea celui ce învață și de relațiile care se stabilesc între acestea. Mai exact, noua învățare capătă sens atunci când găsește idei de bază pe care să se construiască noile acumulări în mintea celui ce învață.

HC acordă o importanță majoră creării de legături între concepte în procesul învățării. Ele se utilizează în educație, în studii politice, filosofia științei și furnizează informații și reprezentări vizuale ale structurilor de cunoaștere și modurilor de argumentare. În educație, J.Novak [93] a dezvoltat o teorie a *HC* cu largă aplicabilitate în evaluarea procesului de învățare.

Mircea Miclea afirmă că “modelarea conexiunilor a cunoștințelor din memorie se realizează prin rețele interactive. Cunoștințele se consideră că sunt distribuite pe conexiunile dintre unitățile rețelei. Rețeaua are atât unități vizibile (= care pot fi accesate din mediul rețelei), cât și unități ascunse (= care pot fi accesate numai prin intermediul unităților vizibile). Fiecare nod al rețelei conține câte un item de informație, cunoștințe despre un anumit obiect rezultând din interacțiunea acestora.” [107, p. 82] Esența cunoașterii constă în modul cum se structurează cunoștințele. Cu alte cuvinte, important este nu cât cunoaște elevul ci relațiile care se stabilesc între cunoștințele

asimilate de el. Performanța cunoștințelor depinde de modul în care elevul alolingv își organizează experiența, ideile, de structurile integrate și de aplicabilitatea acestora. Un potențial instrument de captare a aspectelor importante ale acestor interrelații conceptuale îl constituie *hărțile cognitive*.

Modul de realizare a HC poate să fie unul strict-dirijat sau lăsat la alegerea elevului alolingv.

Deși a fost recunoscută ca o potențială *metodă de evaluare* a structurilor cognitive, în prezent tot mai des *HC* sunt folosite la lecțiile de limba și literatura română și ca instrumente de instruire. Dacă *HC* sunt folosite ca instrumente de măsurare a structurii și organizării cunoștințelor elevilor este nevoie de timp și de efort pentru a evidenția impactul diferitelor tehnici de aplicare (strict dirijată sau nedarjată) asupra conexiunilor pe care le au.

J.Novak și D.Gowin [93] au descris logica *HC* prin definirea a trei termeni-cheie: *conceptul*, *afirmația*, *învățarea*. Afirmările fac legăturile între concepte; ele trebuie să fie concise și complete în același timp și accesibile; învățarea presupune acea conduită de construire activă a noilor afirmații.

Formal, *HC* este un *grafic* care constă din *noduri* și *trimiteri* prin săgeți (*Figura 10*). Nodurile corespund termenilor importanți (se trec conceptele) dintr-un domeniu. Trimiterile exprimă relația dintre două concepte (noduri); indicația de pe linia săgeții relevă modul cum cele două concepte relaționează, modul cum sunt legate între ele.

Combinația dintre două noduri conceptuale incluzând și indicația săgeții constituie o afirmație logică, elementul de bază al hărții conceptuale și cea mai mică unitate folosită pentru a judeca validitatea relației exprimată între două noțiuni. Astfel hărțile conceptuale reprezintă importante aspecte ale sistemului conceptual pe care elevul îl deține într-un anumit domeniu [107, p. 56].

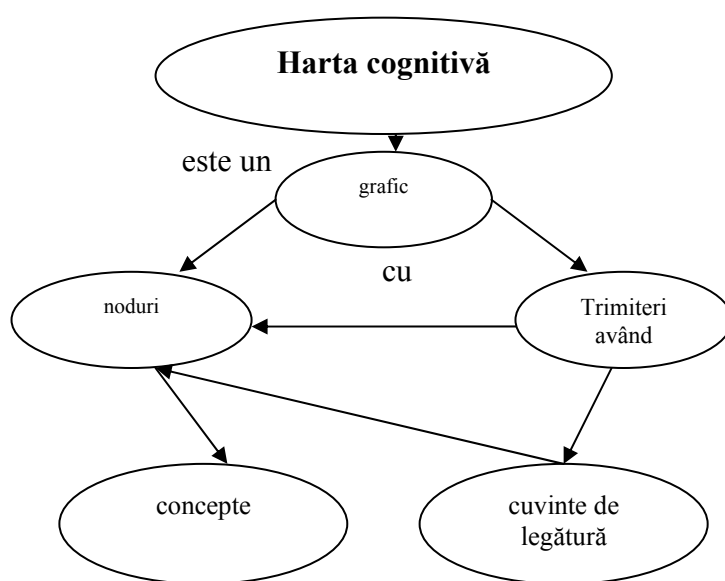


Figura 10. Hartă cognitivă

HC poate fi definită și drept grafic care poate include concepte (*centrale* – situate în centrul hărții sau *secundare* – localizate către marginea hărții).

Aplicațiile HC la lecțiile de limba și literatura română:

HC poate fi folosită pentru:

- a însuși cu ușurință lexicul oricărui tip de text literar;
- a stimula, a genera idei noi, similar brainstormingului;
- a analiza și evalua rezultatele obținute la obiectul dat;
- a proiecta o structură complexă (aparținând unui text lung);
- a comunica sau a prezenta idei complexe referitoare la textul studiat;
- a explica modul cum noile cunoștințe de literatură se integrează în sistemul celor vechi;
- a crea soluții alternative unei situații de comunicare;
- a explica managementul cunoașterii;
- a ușura înțelegerea lexicului textului și a accesibiliza cunoașterea lui;
- a ilustra modul de percepție, reprezentare și gândire a unei realități, fapte, lucruri prezentate în text;
- a reprezenta relațiile între diverse personaje din text;
- a diagnostica personajele, lacunele lor și lipsa legăturilor între ele.

Etapele construirii unei hărți cognitive:

Pentru a construi o *HC* mai întâi se realizează o listă cu 8-10 cuvinte-cheie sau expresii care cer a fi însușite la lecție. Plecând de la o singură listă se pot realiza mai multe *HC* diferite în funcție de scopul lecției.

Etapa 1. Se transcrie fiecare cuvânt/expresie pe o foaie de hârtie (poate fi folosită o hârtie de o culoare pentru cuvinte și altă culoare pentru exemple cu ele).

Etapa 2. Se aranjează mai întâi cuvintele pe o foaie mare (un poster) astfel: cuvintele generale (din lexicul activ) se situează în partea de sus a foii, iar celelalte mai jos. Nu se includ încă și exemplele.

Etapa 3. Dacă este posibil se vor aranja cuvintele astfel încât să decurgă unul din celălalt. Se pot adăuga și alte cuvinte pentru a ușura înțelegerea și a le explica pe cele existente sau a le dezvolta.

Etapa 4. Se trasează linii de la cuvintele de sus către cele de jos cu care relaționează și pentru cuvintele de pe aceleași nivele. Aranjamentul poate fi modificat continuu.

Etapa 5. Pe liniile de interconectare se scrie un cuvânt/o expresie sau mai multe care să explice relația dintre cuvintele conexasse. Se pot în continuare rearanja bucățile de hârtie, astfel încât relațiile dintre cuvinte să fie mai ușor de vizualizat.

Etapa 6. Se trec exemplele sub cuvintele de care aparțin și se conectează de acestea printr-o expresie de legătură.

Etapa 7. Se copie rezultatul obținut, realizând *HC* pe o foaie de hârtie. În locul hârtiștelor se reprezintă câte un cerc în jurul cuvântului. Pentru exemple se poate alege o formă geometrică diferită de cea a cuvintelor-concepte.

Tipuri de hărți cognitive

În literatura metodologică [108, p.55] se identifică patru mari categorii de *HC*. Ele se disting prin diferite forme de reprezentare a informațiilor.

1. Hărți cognitive sub forma “pânzei de păianjen” (Figura 11).

În centru se află un cuvânt- concept central, o temă/subtemă unificatoare de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte cuvinte-concepte secundare.

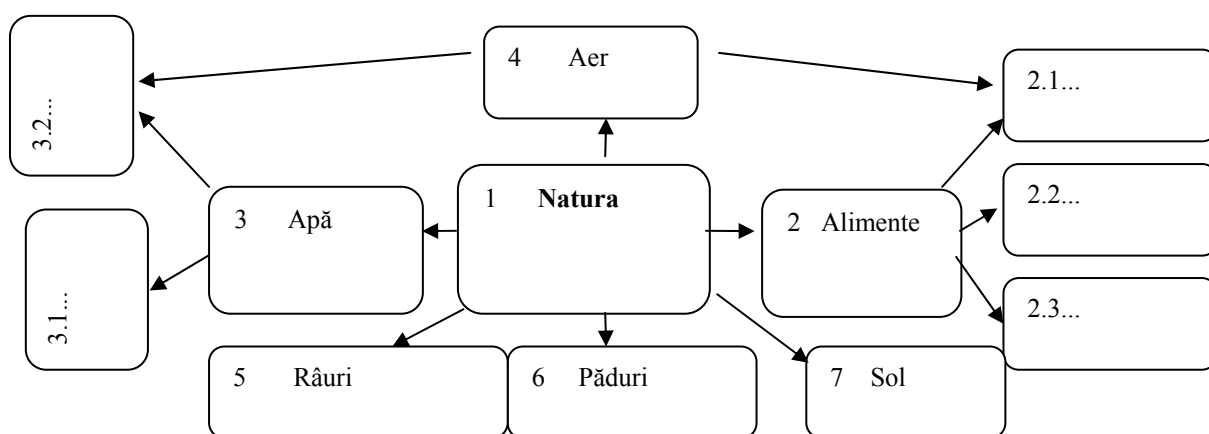


Figura 11. Hartă cognitivă sub forma “pânzei de păianjen”

2. Hartă cognitivă ierarhică (Figura 12)

Acest tip de *HC* prezintă cuvintele-concept în ordinea descrescătoare a importanței. Cel mai important se află în vârf. În funcție de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt și de alți factori, sunt aranjate celelalte cuvinte-concepte. Această aranjare în termenii unei clasificări începând de la ceea ce este mai important și coborând prin divizări progresive către elementele secundare se mai numește și hartă cognitivă sub formă de *copac*.

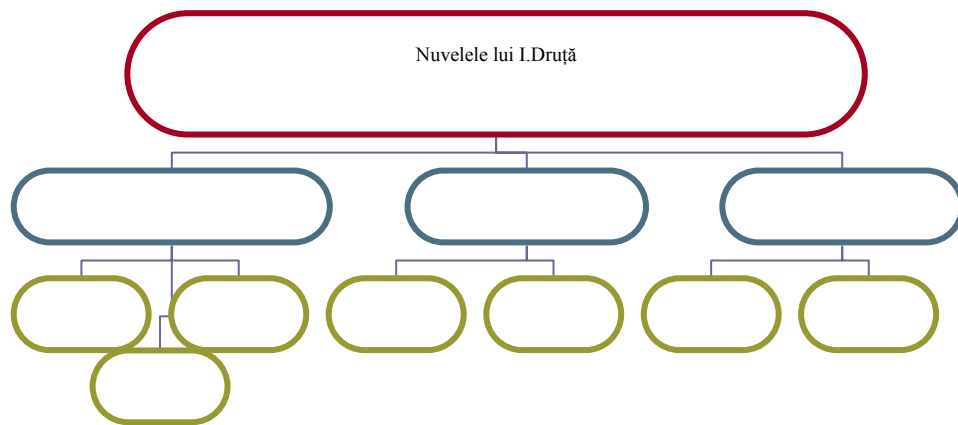


Figura 12. Hartă cognitivă ierarhică

3. *Harta cognitivă lineară* (Figura 13).

Toate informațiile sunt prezentate într-un format linear:

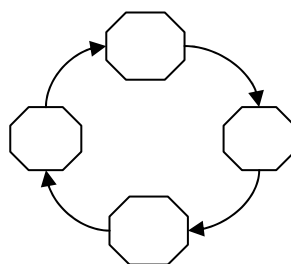
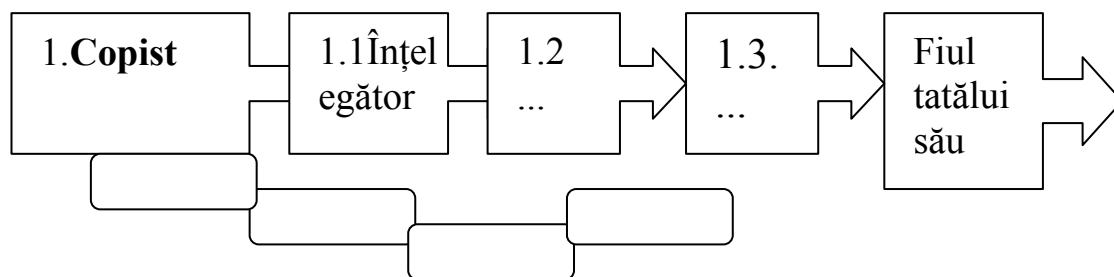


Figura 13. Hartă cognitivă lineară

4. *Sisteme de hărți cognitive*

Informația este organizată într-un mod similar celor anterioare în plus adăugându-se INPUTS și OUTPUTS (intrări și ieșiri):

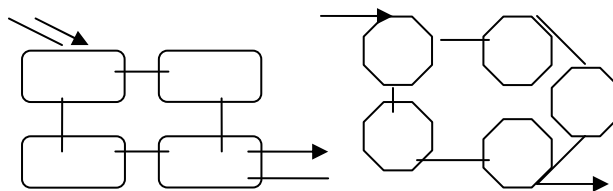


Figura 14. Sisteme de hărți cognitive

HC pot fi întocmite în cadrul orelor de limba și literatură română la începutul lecției pentru a putea evalua care este situația de ordin lexical al clasei, situația cognitivă și emoțională inițială. De asemenea, ele pot fi prezentate la orice etapă a lecției și, nu în ultimul rând, atunci când se însușește lexicul nou. Ele pot fi analizate și comparate între ele și pot constitui un punct de plecare pentru activitățile instructiv-educative de la lecțiile următoare.

Într-o fază ulterioară, după parcurgerea etapelor instruirii, se pot reface și se pot efectua comparații cu cele inițiale. În așa fel se pot deduce, carențele hărții, cuvintele-concepte lipsă, elementele asupra cărora trebuie insistat, rețelele de cunoștințe (orientate mai degrabă spre realitatea empirică sau care ilustrează realitatea teoretică, abstractă).

Evaluarea *HC* (prin compararea celor inițiale cu cele finale) va evidenția progresul învățării și gradul de cunoaștere și de complexitate a structurilor cognitive; se poate observa dacă pe parcursul activității de la lecții constructele au fost completate sau au devenit mai variate.

Se pot formula mai multe ***criterii de evaluare a HC*** [108, p.60]:

- bazate pe calitatea afirmațiilor (însemnând totalul informațiilor corecte);
- calculul procentului afirmațiilor corecte date de elevi, în raport cu totalul posibil al acestora;
- raportul dintre corect – încorect.
- baremul după care harta cognitivă poate fi evaluată cu acuratețe și consistență.

HC poate fi practică atât individual, cât și în grup.

Pentru elaborarea hărților cognitive în grup se vor parcurge următoarele etape:

Pregătirea:

- selectarea elevilor (după diferite criterii, niveluri);
- stabilirea temei de lucru (prin brainstorming).

Generalizarea ideilor:

- definirea cuvintelor- concepte.

Structurarea afirmațiilor - selectarea ideilor:

- clasarea expresiilor/ cuvintelor-concepte.

Reprezentarea grafică:

- elaborarea hărții cognitive.

Interpretarea, evaluarea:

- verificarea listei de cuvinte-concepte;
- analiza relevanței cuvintelor-concepte pentru scopurile propuse;
- analiza legăturilor și a afirmațiilor ce leagă cuvintele-concepte.

Utilizarea hărții cognitive:

- pentru planificarea, proiectarea activității didactice, a proiectelor de dezvoltare și sistematizare a lexicului și a lecțiilor de evaluare a cunoștințelor.

Ca și orice tehnică sau metodă, *HC* are atât avantaje, cât și dezavantaje.

Avantajele utilizării hărților cognitive:

- Crearea unei *HC* solicită elevului alolingv un efort mental în realizarea legăturilor între cuvinte-concepte;
- Folosirea *HC* în învățarea lexicului nou duce la ușurarea reprezentării procesului de învățare și evaluarea sistemelor de cunoștințe;
- *HC* pot fi folosite pentru organizarea, planificarea sau proiectarea unei activități didactice, a cercetărilor desfășurate în grup sau individual;
- Acordând o importanță majoră creării de legături între cuvintele-concepte, hărțile cognitive deschid perspective către un proces de învățare activ și conștient;
- *HC* ajută la îndeplinirea scopurilor și a obiectivelor curriculare, îmbogățesc substanțial vocabularul elevului alolingv și duc spre dezvoltarea competențelor de comunicare;
- *HC* favorizează integrarea noilor cuvinte-concepte în structura existentă de cunoștințe.
- Prezentându-se ca niște rețele de cunoștințe, *HC* facilitează înțelegerea, cunoașterea și aplicarea cunoștințelor teoretice în practică, deoarece cuvintele nu pot exista singure în mod izolat, ci în relație cu celelalte. Ele nu pot fi nici învățate, nici evaluate fără a fi puse în legătură;
- *HC* permit vizualizarea relațiilor dintre cunoștințe, iar schematizarea se realizează în folosul sintetizării și al evitării folosirii expresiilor explicative lungi;
- Evaluarea performanțelor este ușurată de această tehnică pentru că ea relevă modul cum gândesc elevii și cum folosesc ceea ce au învățat.

Dezavantajele s-ar înscrie în rândul celor referitoare la timpul solicitat, la nivelul ridicat al standardizării, la rigoarea și ordinea în care elevul alolingv lucrează.

Specifiul implementării HG și a algoritmilor de lucru cu textul în predarea literaturii române la elevii alolingvi, spre exemplu, a parcurs următoarele *etape*:

a) Elevii sunt informați că vor utiliza *HG* care se va concretiza într-un produs-individual sau în echipă (după cum a decis profesorul).

a) Elevii trebuie să organizeze într-o structură grafică informațiile scrise pe mai multe jetoane, cu scopul de a descoperi cunoștințe/informații sau pentru a descoperi DE CE ?

b) Elevii sunt organizați în grupuri de 4-5 elevi, grupuri eterogene. Se stabilesc prin negociere rolurile elevilor, regulile, timpul de lucru, modul de prezentare a produselor finale.

c) *Fiecare grup* primește un plic cu jetoane pe care le analizează pentru a descoperi legaturile dintre procesele/evenimentele care duc la soluționarea problemei.

d) Elevii vor realiza o structură grafică lipind jetoanele pe o foaie mare și vor trasa legaturile cu o culoare (pentru fiecare grup).

e) Produsele finale vor fi expuse pe tablă sau pe pereții clasei.

f) Grupurile «vizionează» produsele. Își notează întrebările și comentariile («turul galeriei»).

g) Raportorul fiecărui grup își prezintă produsul. Elevii din celelalte grupuri pun întrebări, fac judecăți de valoare.

h) Fiecare grup își reexaminează propriile produse în comparație cu celelalte.

i) Utilizând diferite tehnici de conversație, profesorul fixează noile cunoștințe descoperite de elevi.

j) În final, li se cere elevilor să scrie un eseu de 10 minute, în care să prezinte ce au învățat despre tema discutată. Eseul a fost anunțat la începutul activității și va fi folosit de către profesor pentru a-și dirija activitatea din orele următoare.

Aplicarea *HG* individual a parcurs următoarele etape:

a) *Individual*, fiecare elev începe *HG* pe tema anunțată, pe caiet/o foaie volantă: «Scrie tot ce știi despre...» (se utilizează brainstorming-ul) timp de 5 minute.

b) «Completează *HG*. După ce citește textul/documentul, harta, graficul cu noile informații» (se stabilește timpul de lucru de 10-20 minute).

c) Schimbul de idei- «în pereche cu colegul de bancă, discută și completează *HG* individual». Se poate indica elevilor să utilizeze o altă culoare pentru a identifica ceea ce învață fiecare de la colegul său; se stabilește timpul de lucru.

d) În grupuri de 4-5 elevi se discută și se completează «ciorchinii» individuali, apoi se realizează un produs al grupului, «un afiș» pe o coală mare, fiecare grup folosind o culoare, stabilită în faza de organizare (se stabilește timpul de lucru).

e) Produsele finale se afișează (pe tablă, pe pereții clasei) și se face «turul galeriei». Fiecare grup analizează produsele celorlalte grupuri, se fac observații, se pun întrebări.

f) Raportorul fiecărui grup (susținut de echipă) prezintă produsul și răspunde la întrebări.

Au fost implementate în cadrul activităților didactice și următoarele tehnici care sunt asemănătoare cu *HC*, de exemplu: rețeaua personajului, ciorchinele, tabelul conceptelor.

Rețeaua personajului

Este o metodă prin care putem realiza caracterizarea unui personaj.

Etapele activității:

- după citirea textului, se notează într-un cerc numele personajului;

- elevii scriu în cercurile-satelit cuvinte care caracterizează acest personaj. Profesorul poate trece în cercurile-satelit însușirile personajului. În clasele mai mari, le oferim elevilor un singur exemplu;
- elevii notează în jurul cercurilor acțiuni, atitudini, extrase din text, care evidențiază însușirile alese, completând rețeaua;
- rețeaua personajului este prezentată în fața clasei și discutată. Se pot alcătui postere, care vor fi expuse apoi în clasă.

Tabelul conceptelor

Este o metoda grafică foarte utilă pentru a compara mai multe procese sau evenimente. Tabelul trebuie astfel elaborat încât să reflecte aspectele comparabile și să poată duce ușor la concluzii. El poate fi utilizat în anumite momente ale lecției, pentru activitățile de învățare sau ca strategie pe baza căreia se construiește lecția de învățare, în totalitate, sau lecția de evaluare.

Tabelul conceptelor poate fi folosit în munca individuală, în echipă, sau în activitatea frontală.

1. Profesorul explică pașii de urmat.
2. Elevii realizează tabelul pe caiet, după modelul afișat.
3. Profesorul indică, pas cu pas, fragmentele de lecție și sursele care sunt citate individual de elevi.
4. Elevii completează în tabelul individual.
5. Cu ajutorul elevilor, profesorul completează *tabelul clasei*.
6. Elevii corectează eventualele greșeli.
7. În final, se face comparație între evenimente.

Metoda aceasta îi pune pe elevi în situația de a-și exercita capacitățile cognitive: selectarea informației, analiza, comparația, sinteza, concluzionarea.

Produsele finale pot rămâne afișate pentru a fi văzute de ceilalți profesori și de părinți. Produsele individuale vor fi păstrate în *Portofoliul elevului*. Dacă metoda este folosită la lecții de evaluare sumativă, notarea se poate face pe echipe sau individual (utilizând produsele individuale) după criteriile de notare dinainte stabilite și cunoscute de elevi.

Evaluarea presupune analiza, corectarea, critica, lauda, ierarhizarea și luarea deciziei/notarea atât a «procesului» cât și a «produsului» (ca, de altfel, pentru toate metodele, grafice).

Metoda HG dezvoltă la elevi:

- capacități cognitive: identificarea, examinarea, definirea, interpretarea, corelarea, formularea, construirea;
- capacități de evaluare și autoevaluare;
- abilități de muncă în echipă;

- atitudini,
- dezvoltă gândirea critică și creativă a elevilor.
- **se stimulează motivația**: Acestea includ curiozitatea, creativitatea și gândirea de ordin superior, care sunt stimulate de obiective de învățare relevante, autentice, de dificultate optimă și originale pentru fiecare elev.

Utilizarea metodei Harta cognitivă în predarea/învățarea/evaluarea CCL ale elevilor alofoni are următoarele particularități:

- Ea este o delimitare între diferite sensuri și înțelesuri ale unui cuvânt, sau între diferite expresii. De exemplu, atunci când în clasa a VIII-a se predă tema *Minimum minimorum*, subtema *La frizerie*, elevii însușesc (s-a demonstrat în urma experimentului) mult mai bine lexicul, folosind metoda dată (Figura 15).

De asemenea, în clasa a VIII-a, atunci când se predă textul *Alexandru Lăpușneanu* de C. Negruzzi, la însușirea lexicului și pentru a căpăta cunoștințe și deprinderi cât mai profunde putem folosi această metodă de lucru. De exemplu, cu ajutorul schemei, hărții care urmează, elevul

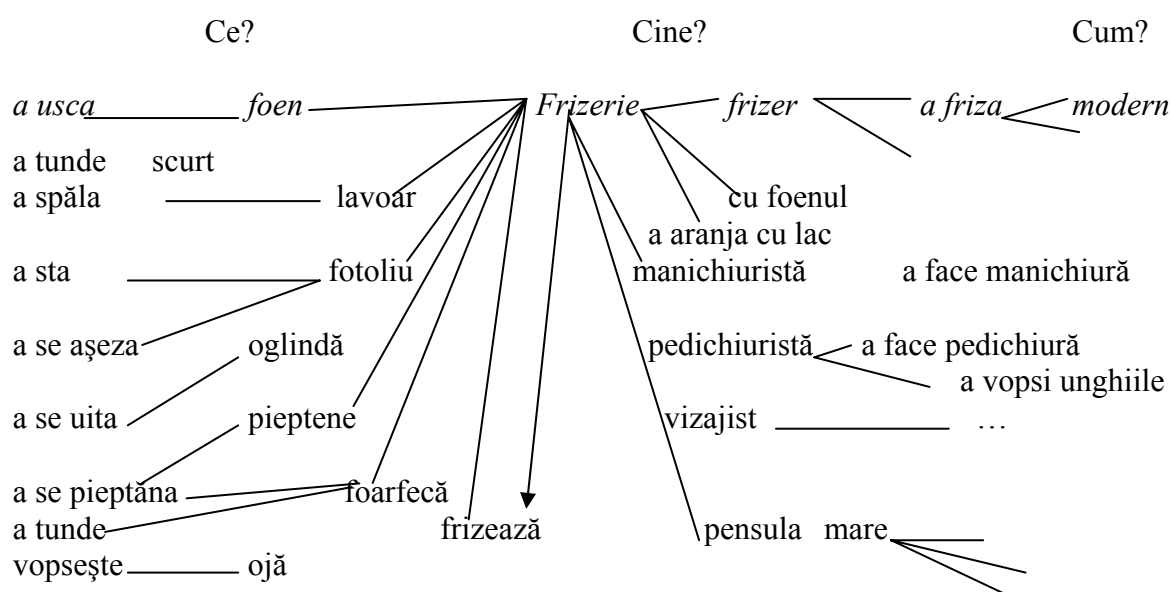


Figura 15. Harta cognitivă (aplicare la tema C.Negruzzi, *Alexandru Lăpușneanu*)

alolingv va putea nu numai să-și îmbogățească substanțial vocabularul, ci și să caracterizeze un personaj din nuvelă (Figura 16).

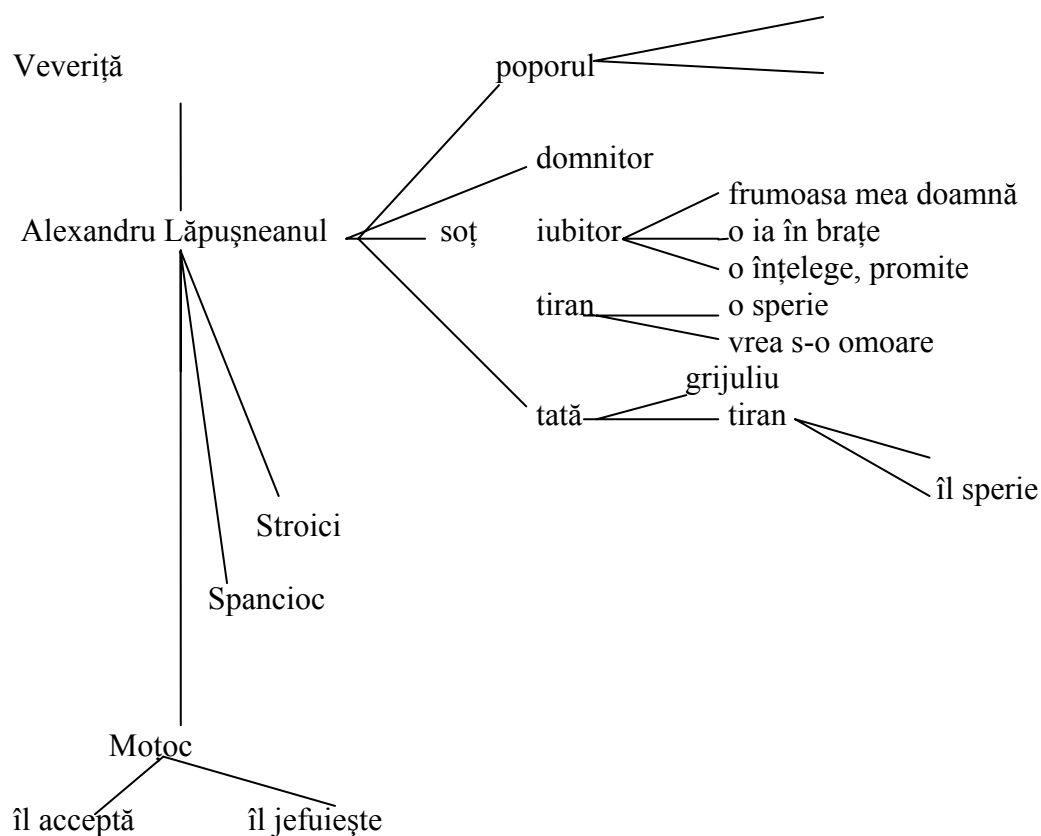


Figura 16. Caracteristica personajelor cu ajutorul *Hărții cognitive*

În clasele a VI-a la tema: *Copilul și natura*, subtema *Minuni ale naturii* putem folosi de asemenea această metodă (Figura 17).

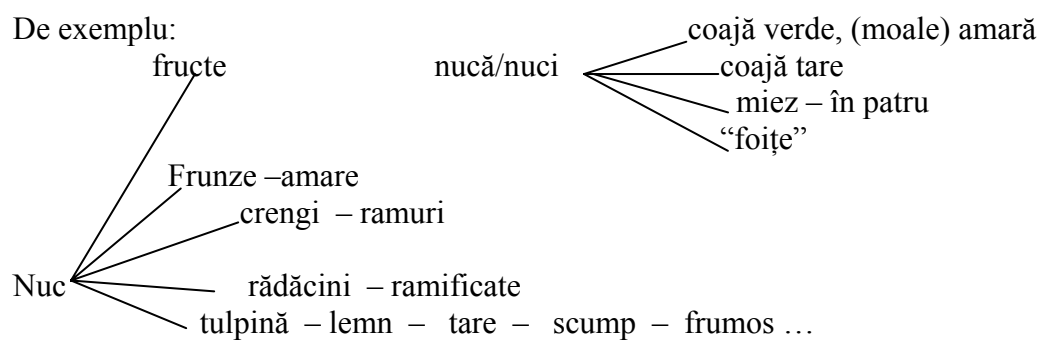


Figura 17. Lexicul – *Harta cognitivă*

Clasa a VI-A. **Tema:** *Itinerarii de vacanță*; **subtema** *Înțelepciunea vine odată cu anii*

Găsiți criteriul după care ați putea grupa cuvintele. Scrieți-le.

Curat a sărbători pământ dar curățare pământean

A se juca a dăruia a curăța sărbătorit curățătorie

Împământenit curățenie jucător dăruire sărbătoare joc

Clasa a VI-a. **Tema:** *Copilul în familie*; **subtema** *Cel demn de laudă să fie laudat.*

Examinați harta-model. Continuați-o cu cuvinte/expresii-fapte bune din viața voastră, conform figurii de mai jos (Figura 18):

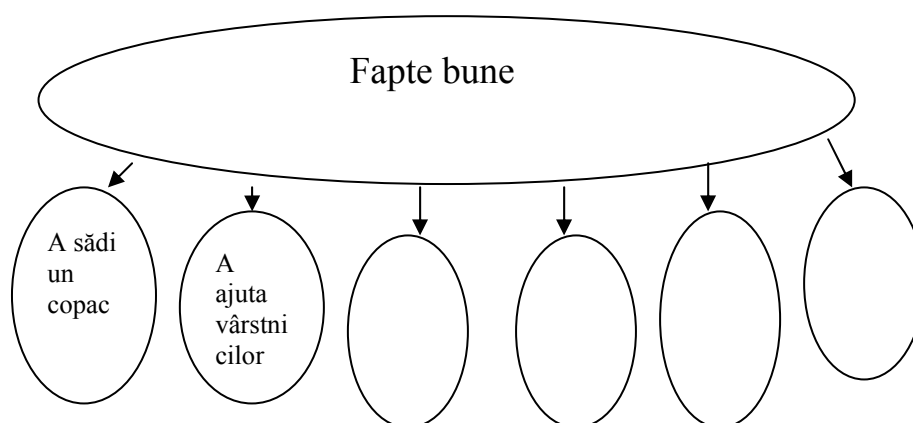


Figura 18. Harta cognitivă la tema *Copilul în familie*

Clasa a VI-a. **Tema:** *Copilul în familie*; **subtema:** *Fapte, nu vorbe*

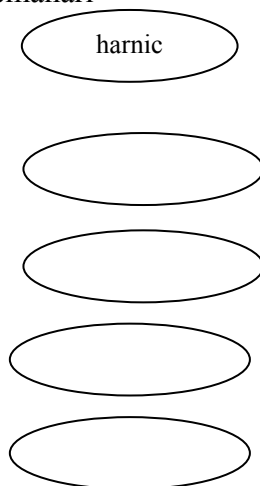
Completează shema cu trăsături de caracter ce trebuie să le aibă un elev de vârsta ta. Bazează-te pe lexicul din textele *Cele patru piersici* și *Micul copist florentin*

harnic iubitor
 săritor la nevoie
 grijuliu

Clasa a VI-a. **Tema:** *Copilul în societate*; **subtema:** *Fără prietenie nu există viață*

Enumeră câteva cuvinte-asemănări sau cuvinte-deosebiri între tine și prietenul/prietena /tău ta și completează shema (Figura 19):

Asemănări



Deosebiri

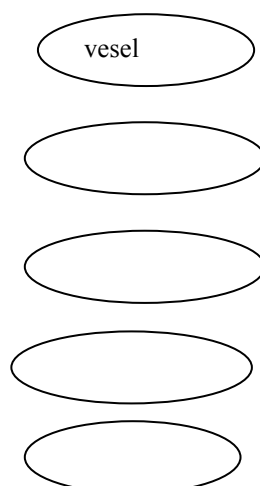


Figura 19. Harta cognitivă *Fără prietenie nu există viață*

Clasa VIII-a. Tema: M.Eminescu *Luceafărul*

Creionați portretul fizic și moral al Cătălinei și al Luceafărului, utilizând lexicul studiat.

Utilizați harta-desen (*Figura 20*):

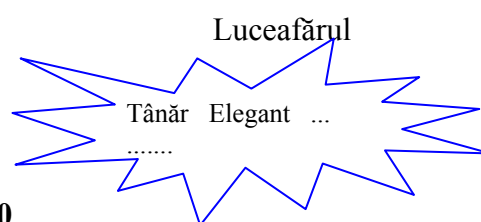
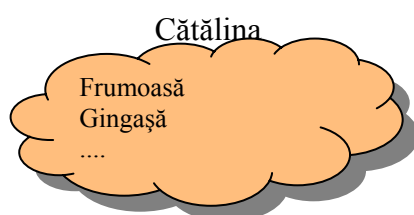


Figura 20

Clasa VIII-a. Tema: *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă

Completați schema cu cuvinte-caracteristici ale personajului principal din *Amintiri din copilărie* (*Figura 21*):

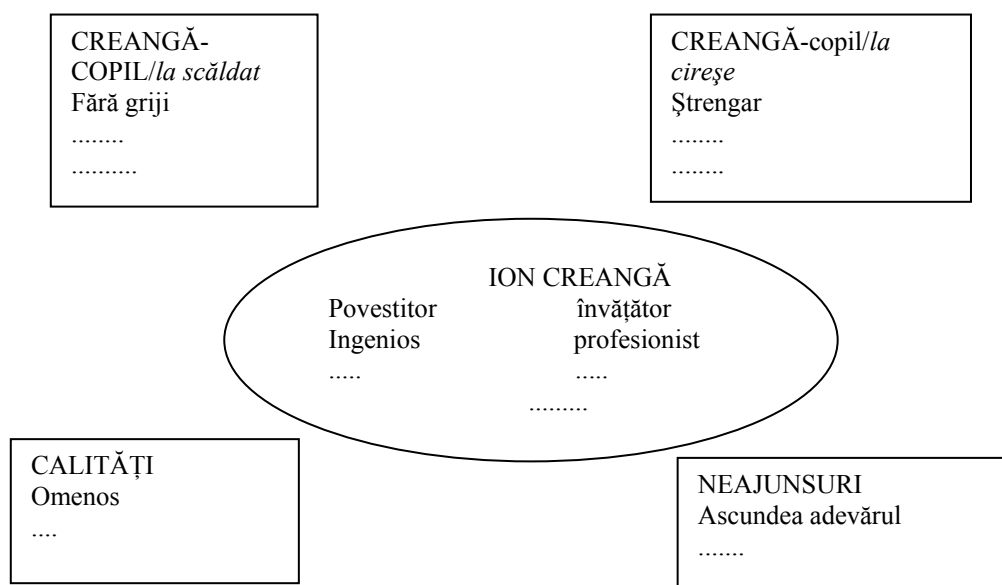


Figura 21. Harta cognitivă la tema Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*

Prin urmare:

- expunerea în *HC* facilitează înțelegerea rapidă, aproape simultană a cuvintelor, expresiilor;
- pentru a promova înțelegerea și reținerea prin aprobarea acestei metode putem colora anumite cuvinte sau părți ale cuvântului.

De ce se procedează astfel? Deoarece, prin observație, am conchis că reținerea cuvântului sau a expresiei se datorează senzației senzoriale, vizual-olfactive, ceea ce favorizează o sincronizare subtilă cu mintea și sufletul oricărui elev (cf. Capitolul II).

Astfel se poate ajunge la cel mai bun nivel de înțelegere și asimilare a limbii române de către alolingvi, evitându-se oboseala, plictisul, dezarmonia. Metoda, unică în felul său, duce la succese remarcabile în însușirea limbii. Ea vizează memoria involuntară, deci o stocare a informației pe timp nelimitat.

Pe lângă prezentarea bilingvă, sintetică, în *HC*, a elementelor de bază ale propoziției, precum și a unor termeni de politețe, expresii uzuale folosite în română, această metodă mai cuprinde și un așa-zis repertoriu cu diferite formule ajutătoare, sau expresii ce trebuie reținute. Aceste expresii nu se supun unor teme gramaticale speciale, ci trebuie memorate.

La orele de limba și literatura română am urmărit rezultatele constatării acestei metode, efectele lor asupra elevilor și considerăm că metoda propusă oferă și un plus de suplețe la nivelul învățării foneticii, vocabularului și gramaticii limbii, limba română învățându-se prin sinestezie, prin jocuri de combinare a cuvintelor.

În concluzie:

Rezultatele EF fac dovada unei activități eficiente de dezvoltare a CCL a elevilor alofoni prin utilizarea *HC* și a *ALTL* la lecțiile de limba și literatura română. Din numărul procedeele prezentate în aplicarea metodei *HG* și din descrierile lor trebuie să conchidem că există multe modalități de a dinamiza procesul de predare/învățare/evaluare și de a înlătura dificultățile pe care îl comportă specificul predării limbii și literaturii române ca limbă străină. Utilizarea metodelor și procedeele centrate pe elev înseamnă utilizarea cunoașterii experiențiale a elevului ca individ și crearea condițiilor de împărtășire a acestei cunoașteri cu ceilalți indivizi care sunt formați sau educați și ei potrivit unei experiențe mixte, individuale și colective, mărindu-se în acest fel gradul de experiență colectivă la toți membrii grupului. Se evită astfel experiența veche, fragmentară, furnizându-se o experiență nouă și comună întregului colectiv de elevi. Este bine ca un profesor să cunoască și să aplice un număr cât mai mare de procedee didactice pentru a evita devalorizarea metodei prin repetiție. Elementele de creativitate trebuie să fie mereu prezente.

Necesitatea modernizării metodologiei didactice, în vederea sporirii eficienței însușirii limbii române în clasele gimnaziale, constituie o preocupare permanentă a celor implicați în întregul proces instructiv-educativ.

Principalele strategii de „autostimulare“ ale unui elev prin metoda *HC* și a *ALTL* elaborat sunt:

- elevii învață să folosească limbajul interior pentru a-și redimensiona motivația;
- elevii pot și trebuie să fie învățați să-și schimbe reprezentările despre stilul și metodele proprii de învățare, adecvându-le unor principii general valabile, dar și unor metode de muncă specifice și a unui algoritm;
- obișnuința elevilor în a folosi cele mai bune metode și mijloace de învățare nu trebuie să se facă arbitrar, ci prin parcurgerea și înțelegerea lor de către fiecare dintre elevi;
- elevii pot și trebuie să fie învățați să-și facă cunoscute și să-și argumenteze părerile în public;
- discuțiile deschise din timpul orei permit observarea de către profesor a modului de gândire a elevilor și împărtășirea acestuia la nivelul clasei de elevi. Acest fapt permite profesorului să cunoască comportamentul elevului și modul său de a gândi, din punct de vedere socio-interacțional și motivațional;
- elevii pot și trebuie să învețe strategii ce implică colaborarea și participarea activă. Prin participarea lor crescută la deciziile educaționale, elevii pot să-și dezvolte propria motivație și să dobândească un exercițiu efectiv de relaționare socială. Învățarea reciprocă solicită, de foarte multe ori, curaj din partea profesorilor în a accepta și a putea să schimbe rolurile cu elevii, atunci când situația o permite, solicitându-le ca, prin empatie, să înțeleagă modul de gândire al celuilalt;
- elevii pot și trebuie să fie învățați să-și pună întrebări despre ceea ce au citit și să rezume prin aplicare metodele *HC* și *ALTL*. Studiile au arătat că această strategie metacognitivă poate avea efecte pozitive asupra capacității de înțelegere a elevilor și asupra motivației cognitive a acestora.

Esența tehnologiilor *HC* și *ALTL*, elaborate și experimentate de noi, prin intermediul cărora s-a reușit dezvoltarea CCL, o constituie măiestria organizării și dirijării realizării sarcinilor proiectate, complementată de selectarea și formularea sarcinilor în așa fel încât la explorarea conținutului (materiilor de învățare) proiectate să le solicite elevilor reflecții, să le trezească interesul, curiozitatea, să le dea libertatea de a-și exprima opiniile, atitudinile etc.

3.3. Valori ale competenței de comunicare literară a elevilor alofoni, formate/dezvoltate prin aplicarea în analiza-comentarea-interpretarea textelor literare românești a strategiei interactive *Harta cognitivă* și *algoritmul de lucru cu textul*

Experimentul de control s-a desfășurat în anii de studii 2005-2006.

Metodologia de evaluare a rezultatelor experimentului a vizat gradul de dezvoltare a CCL la elevii alofoni. Evaluarea rezultatelor a fost realizată atât pe parcursul programei experimentale (evaluarea formativă), cât și la finele acesteia (evaluarea cumulativă/sumativă).

Pentru evaluarea CCL au fost aplicate următoarele instrumente de evaluare: *chestionarul, testul, analiza produselor școlare elaborate de elevi* (lucrări, caiete, compuneri etc.), *materiale ce reflectă activitatea cadrelor didactice* (planuri de lecții, rapoarte ale consiliilor metodice, registre etc.), *convorbirea, observarea*.

La elaborarea chestionarelor și testelor de evaluare s-au respectat aceleași criterii avansate în experimentul de constatare.

În experiment au participat în funcție de grupe experimentale - 28 de elevi din clasele a VI-A,B din Liceul Teoretic „A.S. Pușkin”, și 23 de elevi din clasele a VIII-A,B,C din Liceul Teoretic „A.S.Pușkin”, Liceul Teoretic „Petru cel Mare”. Grupele martor sau de control au cuprins: 32 de elevi din clasele a VI-A,B din Liceul Teoretic „A.S. Pușkin”, 21 de elevi din clasele a VIII-A,B,C din Liceul Teoretic „A.S.Pușkin”.

Prin rezultatele obținute în baza implementării EF s-au urmărit indicii de reușită ai activităților în care s-a utilizat *HC* și *ALTL*, prestația elevilor, participarea clasei la fixarea cunoștințelor (inclusiv a elevilor slabi), răspunsuri bune și foarte bune la verificarea deprinderilor și capacităților, ceea ce a permis aprecierea gradului de dezvoltare a la elevii alolingvi (pe cele trei nivele) și a identificării soluțiilor de eficientizare și activizare a elevilor în predarea-învățarea limbii și literaturii române.

Lecția de literatura română este o unitate didactică prin care informațiile de tip gramatical (concepte, forme ale conceptelor și relațiile dintre ele) sunt vehiculate, de la formator spre format, după o strategie care respectă logica educațională, bazată pe principii și produc în final efecte formative asupra educabilului. În baza analizei, datelor obținute, considerăm că însușirea unor metode și tehnici de activitate comunicațională se realizează în mod progresiv prin aprofundarea cunoștințelor acumulate la care se adaugă permanent noi informații.

Analiza cantitativă a răspunsurilor date de către elevii claselor experimentale și de control prezintă următoarele particularități (*Tabelul 19*):

Tabelul 19

Valori ale CCL ale elevilor din clasele a VI-a experimentale, posttest și retest

N. de Elevi -28	Rs. Corect complet		Rs Corect incomplet		Rs Incorect/greșit	
	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%
Timpul	25	89.28	3	10.71	0	0
Date-1	26	92.85	2	7.14	0	0
Date-2	26	92.85	0	0	2	7.14
Locul	22	78.57	4	14.28	2	7.14
Cauza	27	96.42	1	3.57	0	0
Intepretarea evenimentelor	22	78.57	4	14.28	2	7.14
Timpul	22	78.57	2	7.14	4	14.28
Date/cunoștințe	19	67.85	9	32.14	0	0
Intepretare personală	22	78.57	6	21.42	0	0
Total	211		31		10	

În clasele a VI-A,B (EE), în urma analizei testului, am constatat că 89,28% dintre elevi pot determina timpul artistic, 92,85% pot preciza date din test, 78,57% cu ușurință pot indica locul desfășurării acțiunii. 96,42% au reușit să identifice cauza, 78,57% interpretează evenimentele foarte bine.

Din cei 28 de elevi care au participat la experiment, 78,57% pot preciza timpul artistic (petrecut de copiii cu săniuțele). La acest item răspunsul trebuia dedus de elevi, el nu se afla în text. Au dat dovadă de date și cunoștințe adăugătoare 67,85% din acești elevi. Tot 78,57% din elevii participanți la experiment pot interpreta diferențiat unele date. Elevii pot mai ușor determina date, cauza, timpul, pot interpreta cu ușurință evenimentele descrise în text. Indicii căpătați sunt și mai mari în clasele de experiment (față de clasele martor) acolo unde elevii trebuiau să interpreteze evenimentele sau să descrie atitudinea lor proprie.

Putem deci afirma cu certitudine că 84% elevi îndeplinesc sarcinile testului fără dificultăți, iar 16% elevi întâmpină dificultăți la formularea unor răspunsuri referitoare la datele din text.

Consemnarea răspunsurilor corecte, erorile și omisiunile demonstrează că elevii grupei experimentale au răspuns foarte bine la întrebările testelor, ei au putut să analizeze textul literar, să numească *Timpul*, *Data*, *Locul*, *Cauza*. De asemenea, ei au interpretat evenimentele din text pe măsura posibilităților și a cunoștințelor. Un plus aparte îl constituie bagajul de cunoștințe de care au dat dovadă elevii, care au știut să aplice în practică ceea ce au acumulat până acum. Considerăm că elevii care au participat la experiment au rezolvat bine toți itemii din test, au dat răspunsuri complete și bine argumentate. Conform cerințelor de realizare a experimentului

formativ, răspunsurile corecte trebuie să atingă apriori nivelul stabilit de 75%, pentru a considera rezultatele demne de luat în considerație. În cazul dat, indicele calității obținut este de **83,73%**. Astfel, studiul cantitativ al rezultatelor obținute de către elevii claselor experimentale sunt convingătoare prin impacul pozitiv pe care l-a avut utilizarea *Hărții cognitive* și *algoritmul de lucru cu textul* în dezvoltarea CCL.

Datele obținute la grupa de control - în clasele a VI-A,B - 32 de elevi din Liceul Teoretic "A.S. Pușkin" (Tabelul 20) în baza testelor aplicate (Anexa 4) sunt:

Tabelul 20

Valori ale CCL valorificate de elevii din clasele VI-A,B (EE), posttest și retest

Nr. elevi: 32	Rs. Corect complet		Rs Corect incomplet		Rs Incorect/greșit	
	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%
Timpul	32	100	0	0	0	0
Date	25	78.12	7	21.87	0	0
Date	29	90.62	3	9.37	0	0
Locul	32	100	0	0	0	0
Cauza	25	78.12	7	21.87	0	0
Intepretarea evenimentelor	32	100	0	0	0	0
Timpul	25	78.12	5	15.62	2	6.25
Date cunoștințe	19	59.37	7	21.87	6	18.75
Intepretare personală	12	37.5	17	53.12	3	9.37
Total	231		46		11	

În urma testării grupelor de control din clasa a VI-a putem afirma următoarele: elevii din liceul teoretic „Petru cel Mare” pot determina evenimentele din text, pot găsi date, cauza, timpul în proporție de 80%, iar 20% întâmpină dificultăți. Analizând datele obținute în clasele a VI-a A,B experimentale și în clasele martor, constatăm că elevii din grupele de referință (de control) au întâmpinat dificultăți semnalate și la etapa constatativă. Persistența omisiunilor, greșelilor, în număr mare, raportate la numărul de elevi demonstrează că utilizarea unui număr variat de metode și procedee în predarea/învățarea textului literar nu poate asigura succesul dorit, deși s-a obținut un indice al calității de **80,2%**, ceea ce demonstrează necesitatea implementării unui algoritm de lucru și a unor metode și procedee specifice predării textului literar. Deși rezultatele obținute în grupa de control aparent sunt mai mari decât în grupa experimentală, totuși indicele de calitate obținut în ambele grupe și raportarea la numărul de subiecți confirmă impactul pozitiv al utilizării algoritmului de lucru și al metodei HG.

Raportarea rezultatelor obținute de către elevii claselor a VI-a la etapa postexperimentală la cea constatativă prezintă ameliorări semnificative (Figura 22).

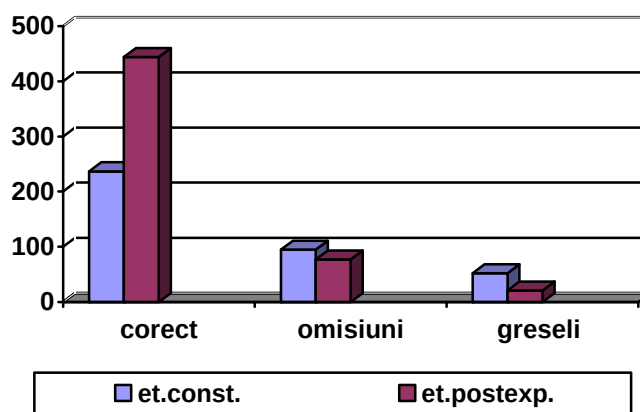


Figura 22. Valori ale CCL valorificate de elevii din clasele VI-A,B (EE) (gr.experimentală și gr.control), etapa constatare și postexperimentală

Rezultatele obținute de subiecți din clasele experimentale și de control din clasele a VIII-a la testări (Anexa 5) sunt prezentate în Tabelul 21 și Tabelul 22.

Elevii din clasele a VIII-a (experimentale) au putut rezolva toți itemii testului:

- indică cu ușurință *cauza*, *timpul acțiunii*, unele date particulare din text;
- pot caracteriza *eroii*, *personajele* operei, adăugând idei proprii;
- demonstrează *cunoștințe vaste* în diferite domenii;
- pot interveni în propoziții cu unele modificări de rigoare etc.

Tabelul 21. Valori ale CCL valorificate de elevii din clasa a VIII-a experimentală

Nr. elevi: 23	Rs. Corect complet		Rs Corect incomplet		Rs Incorect/greșit	
	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%
Timpul	17	73.91	6	26.08	0	0
Date	18	78.26	5	21.73	0	0
Date	18	78.26	4	17.39	1	0.04
Locul	21	91.30	2	8.69	0	0
Cauza	16	69.56	7	30.43	0	0
Intepretarea evenimentelor	16	69.56	7	30.43	0	0
Timpul	15	65.21	6	26.08	2	0.08
Date cunoștințe	20	86.95	3	13.04	0	0
Intepretare personală	21	91.30	2	8.69	0	0
Total	162		42		3	

Indicele de calitate obținut în clasele experimentale este de **78,27%**, ceea ce ne permite să afirmăm că ipoteza a fost confirmată.

Tabelul 22. Valori ale CCL valorificate de elevii din clasa a VIII-a de control (martor)

Nr. elevi: 21	Rs. Corect complet		Rs Corect incomplet		Rs Incorect/greșit	
	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%	Frecvența cazurilor	%
Timpul	14	66.66	7	33.33	0	0
Date	15	71.42	5	23.80	1	4.76
Date	14	66.66	6	28.57	2	9.52
Locul	19	90.47	2	9.52	0	0
Cauza	13	61.90	6	28.57	2	9.52
Intepretarea evenimentelor	9	42.85	9	42.85	3	14.28
Timpul	8	38.09	9	42.85	4	19.04
Date cunoștințe	16	76.19	4	19.04	1	4.76
Intepretare personală	18	85.71	2	9.52	1	4.76
Total	126		50		14	

Elevii din clasele martor:

- pot identifica mai greu cronotopul (timpul și spațiul desfășurării acțiunii);
- întâlnesc mari dificultăți la interpretarea evenimentelor: 42,85% față de 69,56% în EE;
- dau dovadă de Cunoștințe și Date în proporție de 76,19 % față de 86,95% IE.

Prezentarea comparativă a datelor IE și EM, clasele a VIII, este dată în *Figura 23*, care demonstrează eficiența variabilelor implementate în experimentul formativ. Progresul înregistrat de IE confirmă presupuzițiile avansate.

Digrama 2 . Distribuția răspunsurilor corecte în grupele experimentale și de control din clasele a VIII-a

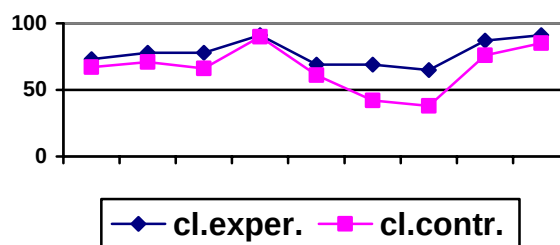


Figura 23. Valorile comparative ale CCL ale elvilor din clasele VIII EE – EM

Indicele de calitate în clasele a VIII-a de control este de **66,67%**, adică mai mic decât nivelul acceptat ca valabil pentru validarea unei performanțe - **75%**.

S-a observat că elevii claselor EE:

- pot foarte ușor să găsească în orice text și să identifice *tema, timpul, locul, cauza*: 78,27% față de 71% la EC;

- pot cu ușurință să formuleze un răspuns;

- pot să dea argumente și să alcătuiască răspunsuri ample.

Prezentarea comparativă a progreselor elevilor claselor a VIII-a este dată în *Figura 24*.

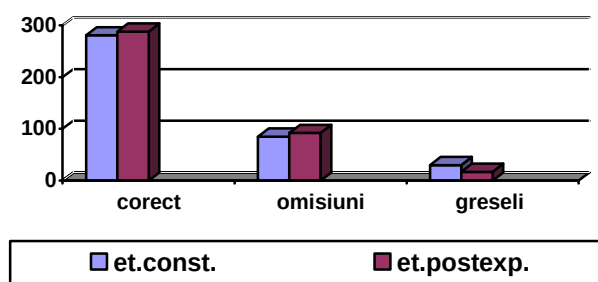


Figura 24. Valorile comparative ale CCL ale elvilor din clasele VIII EE – EM, constatatare și postexperiment

Se constată o tendință de creștere a indicelui calității la clasele a VIII-a cu 2,72%, care demonstrează și necesitatea și posibilitatea implementării tehnologiilor *HC și ALTL* în procesul predării-învățării limbii și literaturii române cu elevi alofoni nu numai la clasele gimnaziale dar la cele liceale.

În urma realizării EF numărul elevilor din clasa a VI-a a crescut pentru nivelul III de la 9 la 18, cei mai mulți elevi au atins nivelul mediu (II), de la 37 la 40, iar la nivelul I au rămas doar 2 elevi.

Eficiența metodei *HG și ALTL* în dezvoltarea CCL ale elevilor alofoni la lecțiile de limba și literatura română se demonstrează prin compararea performanțelor obținute de elevii claselor experimentale a VI-a și a VIII-a. Or, acestea arată că aplicarea tehnologiilor de dezvoltare a CCL *HG și ALTL*:

- sporește substanțial exigența elevilor față de corectitudinea lingvistică a mesajelor elaborate și comunicate scris și oral;

- lărgște și îmbogățește vorbirea, astfel încât "cuvântul ce exprimă adevărul" devine pentru ei o preocupare permanentă, vorbirea elevilor devenind din ce în ce mai limpede, fiecare elev ajungând să-și poată exprima gândurile și sentimentele fără să simtă nevoia de a copia;

- sporește cu mult sensibilitatea elevilor față de cuvânt; contribuie la descătușarea elevilor, aceștia demonstrând mai multă ingeniozitate în elaborarea mesajelor în limba română, frazele alcătuite de ei fiind tot mai variate;

- duce la însușirea conștientă, mai temeinică și mai aprofundată, a materiilor lingvistice și literare în limba română.

În învățarea limbii române de către alolingvi textul joacă un rol extrem de important în dezvoltarea CCL. Valorificarea textului la lecțiile de limbă și literatură română cu elevii alofoni prin aplicarea *HG* și *ALTL* contribuie la:

- dezvoltarea CCL: elevii pot cu mult mai ușor să-și exprime atitudinea față de operele studiate anterior, ei întâmpină din ce în ce mai puține dificultăți la elaborarea lucrărilor scrise sau a comunicărilor orale despre opera literară;

- dezvoltarea gândirii, creativității, atitudinilor și aptitudinilor: prin text, elevul pătrunde în operă, ia contact cu ea, cu întreaga ei structură și problematică; prin text elevul își imaginează, creează, structurează vorbirea sa orală și scrisă;

- achiziționarea de instrumente de analiză/comentariu și interpretare a textelor literare: Elevii folosesc ediții critice, ediții speciale, manuscrise, reviste literare vechi, alte documente literare, discuri și benzi magnetice, desene, fotografii, peisaje etc.

Valorificarea potențialului cognitiv/formativ/comunicativ al textelor literare din manualele școlare de limba și literatura română necesită de aceea a fi revizuite pe principii și criterii specifice EL și ELA, acestea antrenând toate aspectele estetic-literare și pedagogice ale textelor, de la concept, tematică, motiv, mesaj, limbaj și structură poetică până la prezentarea grafică, ilustrarea cu imagini grafice și artistico-plastice, abordarea metodologică în teme și exerciții, etc.

Realizarea unei anchete cu elevii participanți la experiment a oferit informații concludente în acest sens. Au fost chestionați 94 de elevi din clasele a VI-a, a VIII-a, liceele teoretice “A.S. Pușkin” și “Petru cel Mare”:

- 64,8 % au afirmat că citesc texte în limba română cu ilustrații,
- 31,9% elevi preferă texte fără ilustrații (au preferat asemenea texte numai elevii din clasele a VIII-a);
- 42,5% elevi preferă să ilustreze singuri textele,
- majoritatea elevilor pledează pentru ilustrarea textelor de manual;
- 53,1% din elevi susțin că memorează cu mult mai ușor cuvintele dacă văd imaginea;
- 64,8% au scris că memorează mai ușor dacă citesc cuvântul;
- 26,5% - dacă aud cuvântul;
- 51% elevi memorează mai ușor cuvintele dacă le utilizează.

La întrebarea *Ce îți pare dificil când povestești după imagine?*:

- 38,2% elevi au indicat că le este dificil să-și amintească cuvintele;
- 36,1% – să construiască enunțuri;
- 42,5% - să-și exprime atitudinea.

Răspunsurile la întrebarea *Când citești un text, îți imaginezi ceea ce se întâmplă:*

- 42,5% elevi au scris că “văd” obiectul;
- 89,3% își imaginează personajele;
- patru elevi rămân doar cu lectura.

Un rol aparte în predarea elevilor alofoni a textului la lecțiile de limba și literatura română îl are lexicul. De aceea foarte mulți elevi au nevoie nu numai să audă cuvântul nou, ci și să-l “vadă” în imagine, să-l citească și, desigur, să-l utilizeze. Cele patru deprinderi integratoare - *audierea, lectura, vorbirea și scrierea*, care se află și la baza CCL, sintetizează trebuințele complexe ale elevilor în comunicarea uzuală și cea literară în limba română.

O problemă aparte pentru elevii alofoni o constituie relatarea textului, în special, relatarea după o imagine. Aici elevii întâmpină o serie de dificultăți legate de lexic, dar mai ales de exprimarea atitudinii. Or, dacă textul ar conține o imagine care să-l caracterizeze, sau dacă unele cuvinte ar fi explicate inclusiv prin desen, elevul alofon ar depăși mai ușor aceste dificultăți în comunicarea în limba română a atitudinilor sale, inclusiv a celor literare. Răspunsurile elevilor la întrebarea *Elevul trebuie să se identifice cu textul în așa fel încât “gândirea critică devine gândire criticată, prin care reușește să-l re-simtă, să-l re-gândească, să-l re-imagineze din interior” (Poulet)?* Arată că ei împărtășesc afirmația lui Poulet, căci “a vedea un erou”, a-ți imagina un lucru este mult mai ușor atunci când ai puncte de pornire, repere, reprezentând desene, figuri, scheme etc.

Potențialul de dezvoltare a imaginației elevilor este foarte mare, scrierile lor de imaginație fiind uneori de-a dreptul surprinzătoare, dacă nu geniale. Totuși imaginația artistică a elevilor trebuie stimulată, încurajată, ajutată, dar mai ales cultivată.

În concluzie:

Toate aceste achiziții sunt sintetizate de CCL, ale cărei caracteristici și manifestări au fost prezentate mai sus, inclusiv în tabele și figuri. Datele obținute din experiment demonstrează că, fiind aplicate strategii interactive la analiza/comentarea/interpretarea textelor literare românești, precum *HC și ALTL*, elevii alofoni din clasele gimnaziale valorifică/produc un număr mare de caracteristici ale CCL, care fac posibilă o comunicare uzuală și literară suficientă interculturalității în condițiile R.Moldova. Aceste performanțe însă sunt în funcție de anumite condiții:

- prezența în arsenalul materialelor didactice a unor texte literare, selectate/structurate în manuale/în activitatea de lectură a elevilor alofoni conform principiilor și criteriilor avansate de concepul modern de educație lingvistică și de teoria educației literar-artistice, așa încât textul literar să reprezinte unul din factorii principali în dezvoltarea CCL, o cerință specială pentru textul destinat învățării limbii române ca limbă țintă fiind ilustrarea artistico-plastică și muzicală a acestuia, dar și deschiderea textului pentru crearea de ilustrații la mesajul său de către înșiși elevii;

- lexicul limbii române va fi însușit cu mult mai ușor atunci când elevii nu numai vor audia, citi ori scrie cuvântul, ci și atunci când vor vedea și imaginea care îl descrie;
- elevul va putea cu ușurință să povestească după tablou, ori să povestească un text atunci când își va aminti cu ușurință orice cuvânt reprezentat prin desen, schemă, schiță etc.;
- dacă elevii alolingvi vor putea să-și imagineze faptele, lucrurile, personajele etc. într-un text, atunci ei lesne vor putea și să le caracterizeze, în acest context s-a dovedit a fi eficientă metoda textului desenat în manualele pentru elevii alofoni, care face ca textul reprezentat prin desen, imagine video sau muzicală să trăiască mult mai mult în mintea și imaginația elevilor decât textul prezentat doar prin mijloace verbale. .

Concluzii la Capitolul III:

- Experimentul pedagogic a demonstrat că metodele de lucru cu lexicul *Harta cognitivă* și *Algoritmul de lucru cu textul literar* sunt foarte eficiente în dezvoltarea la elevii alofoni a competențelor de comunicare/competențelor de comunicare literară în limba română, confirmând astfel și principala supoziție a cercetării noastre.
- Eficiența respectivei tehnologii este confirmată, în general, pe lângă răspunsurile concrete ale elevilor ca acte de vorbire și comunicare literară, care valorifică numeroase și semnificative aspecte ale CCL și astfel reprezintă prin sine rezultate valide, și de indicii de performanță în dezvoltarea CCL, care la finele experimentului au fost mai mari decât indicatorul 75%, considerat drept criteriu general în validarea performanțelor școlare obinute prin experimentele pedagogice.
- Tehnologia de dezvoltare la elevii alofoni a competențelor comunicative/competențelor literare în limba română, numită abreviat *HC* și *ALTL*, este eficientă datorită, în particular, faptului, că:
 - ia în calcul caracteristicile axiologice, de gen și specie ale textelor literare românești antrenate în dezvoltarea CC/CCL;
 - înșși textele literare românești sunt selectate/structurate în manuale și în activitatea de lectură a elevilor alofoni conform principiilor conceptului modern de educație lingvistică și principiilor și criteriilor avansate de teoria educației literar-artistice a elevilor, ai căror autori de bază sunt și doi profesori din spațiul educațional românesc - profesorii C.Parfene (Iași) și Vl.Pâslaru (Chișinău);
 - valorifică experiențele estetice, literare și de viață ale elevilor alofoni, obținute în sistemul axiologic al limbii materne;
 - solicită angajarea elevilor într-un mediu de comunicare firesc, interactiv, deschis cooperării interculturale, etc.
- Datele experimentului revendică revizuirea textelor literare incluse în manualele de limba și literatura română pentru elevii alofoni pe principii și criterii avansate de conceptul modern al

educației lingvistice și de teoria educației literar-artistice, incluzând în mod special principiul ilustrativității artistico-plastice și muzicale ale acestora.

- Eficiența metodelor *HC* și *ALTL*, demonstrată de cercetarea experimentală, sugerează includerea acestora în programele de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice școlare, precum și promovarea ei prin piesele curriculare (curriculum, ghiduri metodologice, manuale, materiale didactice, etc.).

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Prin rezultatele cercetării au fost atinse obiectivele acesteia, care au confirmat ipoteza avansată, au validat inovația științifică, valoarea teoretică și cea practică, tezele înaintate pentru susținere. Rezultatele cercetării sunt sintetizate de următoarele **concluzii generale**.

1. Cercetarea a demonstrat că tehnologiile aplicate în predarea-învățarea limbii române de către elevii alofoni nu sunt nici suficiente, nici eficiente dezvoltării acestora a competențelor de comunicare literară la un nivel satisfăcător pentru a realiza comunicarea socială și interculturală în contextul R.Moldova; în consecință, nici elevii alofoni nu se dezvoltă conform potențialului lor real.

2. Studiul teoretic a identificat resurse nevalorificate ale textului literar și ale tehnologiilor educaționale moderne (*HC, algoritmul de lucru cu textul literar*) în dezvoltarea la elevii alofoni a competențelor de comunicare literară limba română.

3. Tehnologia identificată/elaborată constă dintr-un sistem de obiective, preconizate de *Curriculumul de limba și literatura română* pentru formarea/dezvoltarea la elevii de alte etnii a competențelor de comunicare, un ansamblu de metodologii (metode, tehnici, procedee, forme), structurate în jurul metodei *Harta cognitivă* și *algoritmului de lucru cu textul literar*, și a unei varietăți de sarcini pentru elevi, care îi angajează în activități independente de cunoaștere a faptelor de limbă și a fenomenelor literare, acestea din urmă, așa cum a demonstrat și experimentul, stimulând și angajarea activă a elevilor în formarea CCL.

4. Prin aplicarea respectivei tehnologii, elevii sunt stimulați cognitiv și educativ să caute răspuns la diverse întrebări de cunoaștere literară și comunicare culturală; să reflecte asupra unor situații descrise în operele literare românești; să-și expună/exprime gândurile și sentimentele provocate de receptarea operei literare; să elaboreze discursuri și texte despre opere literare diverse ca formă, stil, gen și specie; să polemizeze argumentat și să propună soluții logice în diferite situații contradictorii.

5. Tehnologia HC, aplicată la însușirea dezvoltarea lexicului în limba română, și algoritmul de lucru cu textul literar dezvăluie/sugerează/prescrie profesorului un sistem de activitate didactic-educativă de formare/dezvoltare la elevi a competențelor de comunicare literară și uzuală în limba română.

6. Tehnologiei propusă trezește interesul și curiozitatea elevilor față de limba și literatura română – în condițiile în care societatea moldovednească este separată pe principii etnice, le stimulează originalitatea gândirii, fluenta expunerii și flexibilitatea comunicării; contribuie la atingerea obiectivelor curriculare de formare/dezvoltare a competențelor de comunicare literară și uzuală.

7. Tehnologia de dezvoltare a competențelor de comunicare în procesul analizei literare întrunește toate componentele aferente unei tehnologii de educație literară și lingvistică: *principiile*

ELA/EL, conținuturi educaționale, metode-tehnici-procedee-forme, activitate de comunicare/literară (a elevilor), *activități de evaluare*, precum și structurarea demersului didactic-educativ al profesorului (volum materii, timp didactic, managementul clasei etc.).

Recomandări practice:

1. Este necesară formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare uzuală și literară a elevilor alofoni *și* în baza potențialului didactic-educativ al textelor literare, care, datorită specificului cunoașterii artistice, provoacă firesc elevii la o angajare activă și interesată în cunoașterea fenomenelor operei literare, iar odată cu aceasta – și la obținerea de performanțe semnificative în domeniul dat. În acest scop, manualele de limba și literatura română, materialele didactice ar trebui să prevadă activități specifice acestui demers.

ADNOTARE
la teza de doctor în pedagogie
Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar,
autor Frunze Lilia

Investigația răspunde unor necesități pedagogice moderne din domeniul dezvoltării competențelor de comunicare/competențelor de comunicare literară a elevilor alofoni în limba română din perspectiva receptării, comentării, analizei textului literar românesc.

În cercetare sunt incluse premisele epistemologice ale dezvoltării competențelor de comunicare literară, este stabilit cadrul de referință și de motivare a studierii limbii române de către elevii alofoni din clasele gimnaziale.

Este prezentat și argumentat un algoritm de lucru cu textul literar și metoda de lucru cu lexicul *Harta cognitivă*, care conduc spre dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor alofoni la lecțiile de limba și literatura română.

Experimentul a demonstrat și a confirmat creșterea vizibilă a nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare literară a elevilor alofoni.

S-a demonstrat că algoritmul de lucru cu textul literar românesc și metoda de lucru cu lexicul *Harta cognitivă* au favorizat dezvoltarea competențelor de comunicare/competențelor de comunicare literară de care au nevoie elevii alofoni pentru a se integra în societate și în mediul cultural al țării.

Demersul teoretic și cel practic este abordat din mai multe unghiuri și se bazează pe principiile comunicative promovate de Cadrul European Comun de Referință pentru limbi, de conceptul modern de educație lingvistică și de teoria educației literar-artistice.

Cercetarea nu epuizează problema dezvoltării competențelor de comunicare/competențelor de comunicare literară prin prisma textului literar, ea sugerând noi probleme de cercetare și perspective de abordare.

ANNOTATION
Of thesis for the degree of Doctor in Pedagogy:
The Development of communicative language competences in the process of the analysis of a literary text, author Frunze Lilia

Of the thesis the research deals with one of the most important and actual problems of the forming education-the development and implementation of the speaking competences in the process of the literary authentic texts analysis by bilingual pupils at the lessons of the Romanian Language and Literature.

The importance of this research consists in working out and experimentating different methods of work with the text (Mind Map's Method) at the lessons of the Romanian Language and Literature. It offers the teacher a system of actions, directed to the development of speaking while analysing the authentic text.

Thanks to this technology, the pupils can develop speaking competence faster, they easier express their thoughts and feelings, connected with the learnt works, edit literary texts in written and oral form, speasily argue, offer logical decisions in debates.

The performed experiment confirmed the effectiveness of the technology, projected and applied in the process of teaching-learning the Romanian Language and Literature in the gymnasium.

This technology contains all the necessary components for its theoretical and practical use.

It has been found that this technology has a great importance for the development of the writing and speaking competences of the pupils at the lessons of the Romanian Language and Literature.

АННОТАЦИЯ
к диссертации Фрунзе Лилии, на соискание ученой степени доктора
педагогических наук,
Развитие компетенций общения в процессе анализа художественного текста
Специальность 13.00.02

Исследование относится к одной из самых важных и актуальных проблем формирующего образования – развитию и осуществлению навыков устной речи в процессе анализа художественного текста у иноязычных учащихся на уроках румынского языка и литературы.

Значение этого исследования заключается в разработке и экспериментировании разных методов работы с текстом (метод *Mind Map*) на уроках румынского языка и литературы. Она предлагает учителю систему действий, направленных на развитие устной речи при анализе художественного текста.

Благодаря этой технологии у учащихся быстрее развивается устная речь, они легче излагают свои мысли и чувства, связанные с изученными произведениями, редактируют свободно устно или письменно литературные тексты, аргументировано полемизируют, предлагают логические решения в дискуссиях.

Осуществленный эксперимент подтвердил эффективность технологии, запроектированной и примененной в процессе преподавания/изучения румынского языка и литературы в среднем звене.

Эта технология содержит все необходимые компоненты для ее теоретического и практического применения. Установлено что данная технология имеет большое значение для развития навыков устной и письменной речи у учащихся на уроках румынского языка и литературы.

TERMENII - CHEIE

Comunicare, situație de comunicare, competență de comunicare, competență literară, text literar românesc, receptare, interpretare, analiză literară, explicare de text, text epic, text liric, lectură, reproducere de text, personaje literare, etape de lucru cu textul literar.

KEY WORDS

Communication, situation of communication, competence of communication, literary competence, romanian literary text, reception, interpretation, literary analysis, explication of text, epic text, lyric text, reading, reproduction of text, literary pesonage, working stages with literary text.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Общение, комуникативная ситуация, комуникативная компетенция, литературная компетенция, румынский литературный текст, восприятие, интерпретация, литературный анализ, объяснение текста, эпический текст, лирический текст, чтение, воспроизведение текста, литературные герои, этапы работы с литературным текстом.

BIBLIOGRAFIE

1. AEBLI, H., *Didactica psiholo.* - Buc., EDP, 1973, 206 p.
2. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M., *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. Didactica disciplinelor socio-umane.* - Cluj-Napoca, 2002, 124 p.
3. ARISTOTEL, *Poetica.* - Buc., Editura Academiei Române, 1965, 254 p.
4. BARBĂNEAGRĂ, A., CAZACU, T., *Limba și literatura română pentru școala alolingvă Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal.* - Ch., Ed. Știința, 2007, 100 p.
5. BARTHES, R., *Plăcerea textului.* - Cluj-Napoca, Ed. Echinox, 1994, 144 p.
6. BAYLON, C., MIGNOT, X., *Comunicarea .* - Iași, Ed. Univ. „Al. I. Cuza”, 2000, 420 p.
7. BERGA, I., *Metodica predării limbii române. Curs universitar. Vol. I.* - Buc., EDP, 1971, 292 p.
8. BERZOY, L., *Metode și tehnologii de instruire la limba română pentru alolingvi (curs teoretic)* . - Ch., 1999, 126 p.
9. BIRKENBIHL, V., *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege.* - București, Ed. GEMMA PRESS, 1988, 130 p.
10. BÎRLIBA, M., *Paradigmele comunicării.* - Buc., Editura Științifică, 1987, 76 p.
11. BOCOS, M., *Instruirea interactivă.* - Cluj-Napoca, Ed. Eurodidact, 1998, 135 p.
12. BONTAȘ, I., *Pedagogie.* - Buc. Ed. All, 1994, 374 p.
13. BOUGNOUX, D., *Introducere în științele comunicării.* - Iași, Polirom, 1999, 160 p.
14. BRAWN, H. D., *Principles of Language Learning and Teaching.* - San-Francisco: State University, 1994, 374 p.
15. *CADRUL european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare.* - Strasbourg: Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul Europei / Tipografia Centrală, Ch., 2003, 204 p.
16. CALLO, T., *Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice.* - Ch., 1997, 22 p.
17. CALLO, T., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial. Limba și literatura română pentru școala alolingvă. Clasele V-IX. Ghid metodologic.* - Ch., Ed. Litera, 2000, 45 p.

18. CALLO, T., BONDARENCO, N., *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a a școlii alolingve*. - Ch., ed. Litera, 2000, 192 p.
19. CALLO, T., BONDARENCO, N., *Limba română. Manual pentru clasa a VII-a a școlii alolingve*. - Ch., Ed. Litera, 2000, 192 p.
20. CALLO, T., *Educația comunicării verbale*. - Ch., Grupul editorial Litera Internațional, 2003, 148 p.
21. CAPROȘ, I., NICOLĂESCU-ONOFREI, L., *73 de activități practice pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi* / Centrul Educațional Pro Didactica, Ch., 2004, 82 p.
22. CARMEN, V.I., *Sensul dimensiune esențială a textului*. Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1994, 214 p.
23. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., *Succesul demersului didactic la limba română*. În: Competențe, creativitate. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 3, 2002, 118 p.
24. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., *Atelierul de lectură în demersul educațional, (Strategii de dezvoltare a gândirii critice)* / Centrul Educațional Pro Didactica, Ch., 2004, 68 p.
25. CAZACU, T., *Predarea limbii române în școala alolingvă* // *Revista de pedagogie și psihologie*, 1993, nr. 5-8, p. 28-30
26. CAZACU, T., *Specificul lecției de limba română în școlile alolingve* // *Revista de pedagogie și psihologie*, 1993, nr. 3-4, p. 15-20
27. CAZACU, T., *Nivelurile didactice de însușire a limbii nematerne (limba română în școlile alolingve)*. Teză de doctor în științe pedagogice / Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Ch., 1995, 198 p.
28. CAZACU, T., MAEVSCHI, I., STAHL, G., *Dulce grai. Manual de limba și literatura română pentru clasa a IX-a a școlii alolingve*. - Ch., Ed. ARC. Prut Internațional, 2000, 216 p.
29. CAZACU, T., MAEVSCHI, I., STAHL, G., *Limba și literatura română pentru clasa a IX-a a școlii alolingve*. Ghid pentru profesori. - Ch., Ed. ARC. Prut Internațional, 2000, 96 p.
30. CĂLIN, M., *Teoria educației: fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. - Buc., Ed. ALL, 1996, 140 p.
31. CĂLIN, M., *Procesul instructiv-educativ. Instruirea în școlară (Analiză multireferențială)*. - Buc., EDP, 1999, 240 p.
32. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*. - Buc., EDP, 1976, 193 p.
33. CERGHIT, I., *Perfecțiunea lecției în școala modernă*. - Buc., EDP, 1989, 11 p.
34. CIOCANU, I., *Limba română. Ediție specială*. - Chișinău, 1997, nr. 5/35
35. *CONCEPȚIA dezvoltării învățământului în Republica Moldova*. - Ch., 1994, 40 p.

36. CONDREA, I., *Comunicare prin traducere*. - Ch., Ed. Tehnica-Info, 2001, 127 p.
37. COPIL, D., *Ghid pentru elaborarea proiectului-cadru de cercetare științifică socio-psiho-pedagogică* Institutul de Științe ale Educației, Buc., 1994, 24 p.
38. CORNEA, P., *Introducere în teoria lecturii*. - Buc., Ed. Minerva, 1988, 306 p.
39. CORTI, M., *Principiile comunicării literare*. - Buc., Ed. Univers, 1981, 211 p.
40. COSOVAN, O., CARTALEANU, T., SCLIFOS, L., *Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice*. (Învățământ universitar și preuniversitar)/Centrul educațional *Pro Didactica*, Ch., 2005, 72 p.
41. COȘERIU, E., *Competența lingvistică: ce este ea în realitate*. În: *Limbaj și comunicare*. - Iași, 1995, p. 40-45
42. COTEANU, I., SECHE, L., SECHE, M., *Dicționar explicativ român*. - Buc., Ed. Univers Enciclopedic, 1996, 1192 p.
43. CRISTEA, S., *Dicționar de pedagogie*. - București-Chișinău, Grupul editorial Litera Internațional, 2000, 398 p.
44. CRIȘAN, AL., *Curriculum și dezvoltarea curriculară: Un posibil parcurs strategic // Revista de pedagogie*, 1994 nr. 24, p.18-24
45. CRIȘAN, AL., *Literatura națională și limba maternă în învățământul liceal european // Limba română*, 2001, nr. 5-6, p.47-55
46. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. - Iași, Ed. Polirom, 2006, 464 p.
47. *CURRICULUM școlar pentru clasele a V-a- a IX-a. Limba și literatura română*. - Iași, Ed. Dosoftei, 2000, 60 p.
48. DE PERETTI, A., LEGRAND J.-A., BONIFACE J., *Tehnici de comunicare*. - Iași, Ed. Polirom, 2001, 392 p.
49. DERȘIDAN, I., *Primatul textului: cercetări metodice și literare*. - Oradea, Ed. Cogito, 1992, 274 p.
50. DICȚIONARUL Explicativ al Limbii Române (DEX). - Buc., Ed. Univers Enciclopedic, 1998, 1194 p.
51. DINU, M., *Comunicarea: Repere fundamentale*. - Buc., Editura Științifică, 1997, 362 p.
52. DRĂGĂTOIU, I., *Relația dintre textul literar și metodică predării lui în școală. Limba și literatura română în liceu*. - Buc., EDP, 1983, p. 58
53. DUDA, G., *Analiza textului literar*. - Buc., Ed. Humanitas Educațional, 2000, 232 p.

54. DUMITRACHE, M., *Explorarea textului literar în învățământul primar*. - Buc., EDP, 1999, 144 p.
55. DUMITRU, G., *Comunicare și învățare*. - Buc., EDP, 1988, 254 p.
56. ECO, U. *Limitele interpretării*. - Constanța, ed. Pontica, 1996, 411 p.
57. EFTENIE, N., *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*. - Pitești-Brașov-Cluj-Napoca, Ed. Paralela 45, 2000, 343 p.
58. GEISLER, ERICH E., *Mijloace de educație*. - Buc., EDP, 1977, 359 p.
59. GHETU, G., NICOLĂESCU-IVANOVICI, L., *Limba și literatura română pentru clasa a VIII-a a școlii alolingve*. - Ch., Ed. Cartier Educațional, 2000, 279 p.
60. GHETU, G., NICOLĂESCU-IVANOVICI, L., *Limba și literatura română pentru clasa a VIII-a a școlii alolingve. Ghidul profesorului*. - Ch., Ed. Cartier Educațional, 2000, 87 p.
61. GRIGOROVITĂ, M. *Predarea și învățarea limbilor străine*. - Buc., EDP, 2001, 123 p.
62. GUGIUMAN, A., LETI, E., CODREANCA, L., *Introducere în cercetarea pedagogică. Îndrumar pentru cadrele didactice*. - Ch., Editura Tehnica, 1993, 186 p.
63. GUȚU, VI., CAZACU, T., *Concepția de predare-învățare a limbii și literaturii române în școlile alolingve*. - Ch., Ed. Litera, 1995, 86 p.
64. GUȚU, VI., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*. - Ch., Ed. Litera, 2000, 80 p.
65. GOIA, V., DRĂGOTOIU, I., *Metodica predării limbii și literaturii române*. - Buc., EDP, 1995, 183 p.
66. GOIA, V., *Lectura textului literar*. În: *Receptarea literaturii moderne în școală*. - Cluj, 1986, p. 17-18
67. GOIA, V., *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. - Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 2002, 292 p.
68. GRAMA-TOMIȚĂ, A., *Finalitățile educației lingvistice și ale celei literar-artistice // Didactica Pro...*, 2001, nr. 6, p. 46-48
69. IACHIM, I., *Receptarea și crearea operelor epice în școală*. - Ch., Ed. Epigraf, 2001, 96 p.
70. IONESCU-RUXANDOIU, L., *Conversația. Structuri și strategii*. - Buc., Editura Științifică, 1999, 119 p.
71. IONESCU, M., *Lecția între proiect și realizare*. - Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1982, 166 p.
72. IONESCU, M., CHIȘ, V., *Strategii de predare și învățare*. - Buc., Editura Științifică, 1992, 262 p.

73. IORDĂCHESCU-MAEVSCI, I., *Viața și activitatea scriitorilor: Ce? Cât? Cum?* Partea I. Îndrumar pentru profesorii de limba și literatura română. - Ch., ed. Lumina, 2003, 64 p.
74. IORDĂCHESCU-MAEVSCI, I., *Viața și activitatea scriitorilor: Ce? Cât? Cum?* Partea II. Îndrumar pentru profesorii de limba și literatura română. - Ch., ed. Arc, 2004, 80 p.
75. ITU, I., *Funcția formativă a operelor de literatură*. - Buc., EDP, 1981
76. ITU, I., BARBOI, C., *Dicționar de personaje literare*. - Chișinău-Brașov, Ed. Orientul latin-Universitas, 1993, 287 p.
77. IURCU, R.B., *Instruirea școlară*. - Iași, Ed. Polirom, 2003
78. JOIȚA, E., *Didactica aplicată*. - Craiova, Ed. Gh. Alexandru, 1994, 200 p.
79. KAPIȚA, P., L., *Experiment, teorie, practică*. - Buc. Editura Politică, 1981, 382 p.
80. LANDSHEERE, de G., *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. - Buc., EDP, 1975, 272p.
81. *LECTURA. Diverse finalități și niveluri de complexitate // Buletin de informare științifică și documentare*, Constanța, 1990, nr. 3 Societatea de Științe Filologice din România. Filiala Constanța
82. *LEGEA învățământului*. Monitorul oficial. - Ch., 1995, nr. 62-63
83. *LIMBAJE și comunicare*. - Iași, Ed. Institutul European, 1995, 391 p.
84. *MANUAL pentru o predare activă a limbilor*. - București, 1974
85. MARGA, A., *Raționalitate, Comunicare, Argumente*. - Cluj, Ed. Dacia, 1991, 327 p.
86. MARINESCU, V., *Metodica predării limbii și literaturii române*. - Buc., Ed. Fundației România de mâine, 2002, 96 p.
87. MÂNDĂCANU, V., *Promovarea tehnologiilor moderne în context curricular*. În: Tehnologii educaționale moderne. Partea III: Cercetarea pedagogică / Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Ch., p. 9-16
88. MC.COMBS, B. L., & WHISLER, J. S., *The learner-centered classroom and school*. - San Francisco: Jossey-Bass, 1997, p. 5
89. MEYER, G., *De ce și cum evaluăm*. - Iași, Ed. Polirom, 2000, 190 p.
90. MINDER, M., *Didactica funcțională: Obiective, strategii, evaluare*. - Ch., ed. Cartier Educațional, 2003, 360 p.
91. MOIRAND, S., *Enseigner a communiquer en langue étrangère*. - Paris: Hachette, 1990, p.9-10
92. NECULAU, A., *Lectura în școală*. - Buletin SSF. - Constanța, 1990, p. 32

93. NOVAK, J., GROWN, D., *Learning How to Learn*. - New York: Cambridge University Press, 1984
94. OLDFATHER, P., & WEST, J. (with White, J., & Wilmarth, J.) *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999
95. PALII, A., *Cultura comunicării*. - Ch., Ed. Epigraf, 2002, 256 p.
96. PAMFIL, A., *Didactica limbii și literaturii române*. - Cluj-Napoca, ed. Dacia, 2000, 216 p.
97. PAPUC, L., *Cercetarea pedagogică. Îndrumar la realizarea tezelor de an și de diplomă / Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*, Ch., 1996, 26 p.
98. PARFENE, C., *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*. - Iași, Ed. Polirom, 1999, 184 p.
99. PARFENE, C., *Literatura în școală: Contribuții la o didactică modernă a disciplinei*. - Iași, Ed. Universității "Al. I. Cuza", 1997, 289 p.
100. PARFENE, C., *Teorie și analiză literară*. - Buc., Ed. Științifică, 1993, 376 p.
101. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., Fundamentele metodelor active. În: Tehnologii educaționale moderne. Vol. IV/ Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 1996, p.126 - 136
102. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU L., *Incursiuni în tehnologii pedagogice moderne și proiectarea pedagogică. Partea II / Direcția Generală Învățământ*, Ch., 1998, 219 p.
103. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. - Ch., Ed. Știința, 2003, 252 p.
104. PÂNZARU, I., *Practici ale interpretării de text*. - Iași, Polirom, 1999, 256 p.
105. PÂSLARU, VI., *Concepția educației lingvistice și literare // Limba română*, 1995, nr. 5, p. 126-129
106. PÂSLARU, VI., *Introducere în teoria educației literar-artistice*. - Ch., ed. Museum, 2001, 311 p.
107. PÂSLARU, VI., *Principiul pozitiv al educației*. - Ch., Ed. Civitas, 2003, 312 p.
108. PÂSLARU, VI., PAPUC, L., NEGURĂ, I., *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. cadrul teoretic/Centrul de resurse curriculare „Moldova”; UPS,, I.Creangă”*, Ch., 2005, 170 p.
109. PIAGET, J., *Psihologie și pedagogie*. - Buc., EDP, 1972, 160 p.
110. PIERRON, C., PIERRON, O., *Cum să scriem*. - Iași, ed. Polirom, 1999, 200 p.

111. PLANCHARD, E., *Pedagogia școlară contemporană*. - Buc., EDP, 1992, 456 p.
112. PLETT, N.F., *Știința textului și analiza de text*. - Buc., Ed. Univers, 1983, 450 p.
113. POPENICI, Șt., *Pedagogia alternativă*. - Iași, ed. Polirom, 2003, 198 p.
114. *PORTOFOLIUL european al limbilor. Ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice*/ D.Little și P.Perclova /Tipografia Centrală. - Ch., 2003, 120 p.
115. *PREDAREA și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului. - Ch., Ed. Cartier, 2003, 204 p.
116. *PROBLEME de pedagogie contemporană*. Vol. 5. - Buc., ICCPD, 1974, 256 p.
117. PURICE, M., GUȚU, VI., CAZACU, T., *Limba română în școlile alolingve. Schițe de metodică*. - Ch., Ed. Lumina, 1994, 203 p.
118. PURICE, M., GUȚU VI., *Limba română în școlile alolingve*. - Ch., ed. Lumina, 1995, p. 176
119. PUȘCARIU, S. *Limba română*. - Buc., Ed. Povestirea, 1994, 251 p.
120. RIVERS, W., *Formarea deprinderilor de limbă străină*. - Buc., EDP, 1997, 369 p.
121. SLAMA-CAZACU, T., *Cercetări asupra comunicării*. - Buc., Editura Academiei, 1973, 356 p.
122. SLAMA-CAZACU, T., *Diverse finalități și niveluri de complexitate ale lecturii // Buletin de informare și documentare*, Societatea de Științe Filologice, Constanța, 1990, p. 15
123. SLAMA-CAZACU, T., *Strategii comunicaționale și manipulare*. - Iași, Ed. Polirom, 2000, 200 p.
124. SIEBERT, H., *Pedagogie constructivistă*. - Iași, ed. Institutul European, 2001, 228 p.
125. *SOLUȚII didactice*. Ghid pentru profesori. Clasele V-IX. - Ch., Ed. Cartier, 2002, 164 p.
126. STOIAN, S., *Metodologia comparativă în educație și învățământ*. -Buc., EDP, 1970, 311 p.
127. STOICHIȚOIU-ICHIM, A., *Competența comunicativă. O perspectivă funcțional- normativă (II) // Limba și literatura română*, 2004, nr. 3, p. 9-13
128. SILISTRARU, N., *Rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi* În: Încă un pas în educație / institutul de Științe ale educației, Ch., 2002, p.151-155
129. ȘCHIOPU, C., *Metode și procedee de interpretare a operelor lirice // Limba română*, 2006, nr. 11-12, p. 100-109
130. ȘERBAN, V., *Metodica predării limbii române: curs intensiv pentru studenții străini*. - Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1980, p. 248

131. ȘERBĂNESCU, A., *Cum să scriem un text*. - Iași, Ed. Polirom, 2000, 262 p.
132. ȘOITU, L., *Comunicare și educație*. - Iași, ed. Spiru Haret, 1996, 205 p.
133. ȘOITU, L., *Pedagogia comunicării*. - Buc., EDP, 1997, 223 p.
134. ȘTEFAN, M., *Teoria situațiilor educative*. - Buc., Ed. Aramis, 2003, 10 p.
135. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDITH, K.S., *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul II. Supliment al revistei *Didactica Pro*, 2002, nr. 2, 88 p.
136. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDITH, K.S., *Învățarea prin colaborare*. Ghidul III. Supliment al revistei *Didactica Pro*, 2002, nr. 7, 56 p.
137. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDITH, K.S., *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul IV. Supliment al revistei *Didactica Pro*, 2003, nr.2(8), 93 p.
138. TEMPLE, C., STEELE, J.L., MEREDITH, K.S., *Inițiere în metodologia lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. - Ch., Ed. *Didactica Pro*, 2001, 59 p.
139. TOMAȘEVSKI, B., *Teoria literaturii. Poetica*. - Buc., Ed. Univers, 1973, 258 p.
140. VĂIDEANU, G., *Educația la frontiera dintre milenii*. - Buc., Ed. Politică, 1988, 328 p.
141. VIANU, T., *Studii de literatură română*. - Buc., EDP, 1965, 700 p.
142. VOGLER J., (coord.), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. - Iași, Ed. Polirom, 2000, 286 p.
143. WILGA M. RIVERS, *Formarea deprinderilor de limbă străină*. - Buc., EDP, 1977, 369 p.
144. WOLFGANG, I., *L'asymétrie entre le texte et le lecteur, in L'acte de lecture*. - Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985, p.289-315
145. ZAIUNCICOVSCHI, I.P., NICOLESCU, T., REPINA, T., *Limba română (I parte)*. - Sankt-Petersburg, 1996, 308 p.
146. ZLATE, Ș., *Metodica însușirii și dezvoltării conceptelor specifice literaturii române și teoriei literare*. - Buc., Ed. Bren, 2002, 150 p.
147. АРТЕМОВ, В.б *Психология обучения иностранным языком*. - Москва: Изд-во Просвещение, 1969, 279 с.
148. *АКТУАЛЬНЫЕ вопросы теории и практики*. - Москва, 1989
149. АЛХАЗИШВИЛИ, А., *Основы овладения иностранной речью*. - Москва, Изд- во Просвещение, 1988, 124 с.
150. БАРАНОВ, М. *Лексические затруднения учащихся и путь преодоления. Особенности детской речи и пути её преодоления. Сборник научных трудов*. - Москва, Просвещение,

1983, 126 с.

151. БАКЕЕВА, Н., ДАУНЕНЕ, З. *Методика преподавания русского языка в национальной школе*. - Ленинград, Изд-во Просвещение, 1986, р. 41-44
152. БОГДАНОВА, О. *Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе*, 1998, №5, с. 35-43
153. ВАСБУРГ, М.Л., РУБИНСКАЯ, В.И., *Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения // Иностранные языки в школе*, № 1, 1990, р.38-40
154. ВЯТЮТНЕВ, М.Н., *Теория учебника русского языка как иностранного (методологические основы)*. - Москва, Изд-во Просвещение, 1984, 153 р.
155. КАПИТОНОВА, Т.И., ЩУКИН А.Н., *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. - Москва, Изд-во Москва, 1987, 230 с.
156. КАБАНОВА-МЕЛЛЕР, Е., *Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся*. - Москва, Изд-во Просвещение, 1968, 288 р.
157. КАВТАРАДЗЕ, Д., *Обучение и игра. Введение в активные методы обучения*. - Москва, Изд-во Импакт, 1998, 37р.
158. ЛОГИНОВА, В.Т., *О лингвистическом потенциале аудиовизуальных источников информации*. В кн.: *Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному*. - Москва, Изд-во Просвещение, 1989, р. 111-112
159. ЛЕОНТЬЕВ, А., *Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языком // Иностранные языки в школе*, 1968, № 2, р.314-370
160. ЛЕОНТЬЕВ, А., *Принципы коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе*, 1986, №2, с. 27-32
161. ЛОТМАН, Ю. *Структура художественного текста*. - Москва, Изд-во Искусство, 1970, 384 с.
162. ЛЯУДИС, В., *Инновационное обучение и наука*. - Москва, Изд-во Просвещение, 1992, 64 р.
163. МАСЛЫКО, Е.А., БАБИНСКАЯ Т.К., БУДЬКО А.Р., *Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие*. - Минск, Изд-во Высшая школа, 1999, 522 р.
164. НОСЕНКО, Э.Л., *Пути реализации коммуникативного подхода к развитию умений и навыков иноязычной речи // Иностранные языки в школе*, 1990, № 2, р. 32-34
165. ПАСЕК, О.С., СДВИНСКОГО Л.Л., *Чтение в общей системе обучения иностранным языкам // Полиглот*, 1998, № 4, р. 11-18

166. ПАССОВ, Е., *Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам*. - Воронеж, Изд-во Просвещение, 1991, 287 р.
167. ПАССОВ, Е., *Теоретические основы обучения иностранному говорению*. - Воронеж, Изд-во Воронеж, 1983, 199 р.
168. ПАССОВ, Е., *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. - Москва, Изд-во Просвещение, 1989, 276 с.
169. ПАССОВ Е., *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. - Москва, Изд-во Просвещение, 1985, 207 с.
170. ПАССОВ, Е.Л., *Основы методики обучения иностранным языкам*. -Москва, Изд-во Русский язык, 1997, 216 с.
171. ПАССОВ, Е.Л., КОЛОВА Т.И., *Беседы об уроке иностранного языка*. - Москва, Изд-во Русский язык, 1971, 61 р.
172. УЛЬЯНОВ А.В., *Об обучении коммуникативным умениям чтения газеты на французском языке // Иностранные языки в школе* , 1990, пг. 3
173. *ХУДОЖЕСТВЕННАЯ литература в формирование всесторонне развитой личности школьника*. – Москва, Изд-во АПН СССР, 1985, 44 с.
174. ЩЕРБА, Л., *Преподавания иностранных языков в школе*. - Москва, Изд-во Высшая школа, 1974, 112 с.
175. ЩЕРБА, Л., *Языковая система и речевая деятельность*. - Ленинград, Изд-во Просвещение, 1974, 428 с.
176. ЩЕРБИНА, В.Р., *Проблемы литературного образования в средней школе. Методы, наблюдения и размышления* . - Москва, Изд-во Просвещение, 1978, 270 р.

A N E X E

Anexa 1. Chestionarul sondajului de opinie

Nr. crt.	Itemi motivaționali	Total Elevi 117			
		Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
1.	Doresc să cunosc limba țării în care locuiesc;	25		15	
2.	Doresc să pot discuta cu semenii mei, vorbitori de limba română;	10		4	
3.	Doresc să înțeleg și să cunosc obiceiurile și tradițiile poporului băștinaș;	3		4	
4.	Doresc să îmbrățișez o profesie prestigioasă pe viitor și trebuie să cunosc limba română;	20		15	
5.	Vreau să posed cât mai multe limbi;	5		0	
6.	-Vreau să pot înțelege emisiunile TV, difuzate de posturile naționale; -îmi place să citesc în original ;	7		4	
7.	Pentru a bucura părinții că pot învăța; pentru a obține calitative / note bune,	3		1	
8.	Alte motive: din nevoia de a învăța, din obligație – disciplină obligatorie, existentă în planul de învățământ,	0			

Anexa 2. Chestionarul cadrelor didactice

1. Ce metode interactive utilizați în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române?
2. Ce tehnici și metode de lucru cu textul utilizați mai des la lecții?
3. Ați utilizat în practica Dumneavoastră metoda de lucru cu lexicul *Harta cognitivă*?
4. Care este algoritmul de lucru cu textul literar? Cât de frecvent îl utilizați?

Anexa 3. Clasa a VI-a

Cearta nu aduce folos

Doi băieți mergeau împreună la plimbare. Trecând pe lângă un nuc, au găsit jos, la rădăcină o nucă. Unul zice: "Nuca este a mea, pentru că eu am văzut-o primul". Celălalt zice „Ba ! Nuca este a mea, pentru că eu am ridicat-o cel dintii”. Certându-se ei așa pentru nucă, iată că vine un băiat mai mare și zice: "Stați nu vă certați! Eu voi face pace între voi". Stând băietanul în mijlocul lor, desface nuca în două și zice: "Această jumătate de coajă este a celui ce primul a văzut nuca. Cealaltă jumătate de coajă este a celui ce a ridicat-o. Miezul, însă, va fi al meu, pentru că v-am împăcat." Făcând aceasta, băietanul s-a dus mai departe râzând și zicând că așa pățesc certăreții, iar băieții au rămas cu cojile în mână.

Vicleanul fâgăduiește, iar prostul trage nădejde.

I. Răspunde la întrebări:

- 1) Unde se duceau împreună cei doi băieți?
- 2) Ce au găsit ei?
- 3) Care a fost motivul de ceartă dintre ei?
- 4) Cine le-a venit în „ajutor”?
- 5) Ce a primit fiecare băiat ?
- 6) Cine din ei a avut dreptate?
- 7) Cum ai fi procedat tu, dacă găseai nuca?

II. În povestire *nuca* este:

- Mare
- Motiv de ceartă
- Copac

Băiatul mai mare a făcut dreptate:

- băiatului care a văzut primul nuca
- băiatului care a ridicat nuca
- sieînsuși

Persoanele care se ceartă se numesc:

- vorbărețe
- educate
- certărețe
- guralive

III. Intitulează altfel textul: cu propoziții din text sau cu proverbe (1-2 propoziții)

IV. Care dintre proverbele de mai jos corespund ideii povestirii?

- *Vorbă multă sărăcia omului.*
- *Când doi se ceartă, al treilea câștigă.*
- *Măsoară-ți vorba cu fapta.*

V. Propune un alt deznodământ (sfârșit) pentru povestirea dată (4-5 propoziții).

Anexa 4. Clasa a VI-a

La săniuș

E o iarnă bogată în zăpadă. Nu adie vântul. Peste tot domnește liniștea. Cerul se oglindește în neaua strălucitoare. Apele sunt înghețate. Înfășurat într-o mantie de lumină, fără să-i pese de ger, soarele călătorește deasupra tuturor.

După amiază el își trimite mai îndrăzneț razele spre delușor. Copiii satului se îndreaptă către delușor. Trag săniile după ei și strigă de bucurie.

Șiragul de semințe pornește la vale, ca un trenuț de zăpadă. Obrajii copiilor se aprind și din ochi parcă le iese scântei.

Deodată prima săniuță se răstoarnă în omătul moale. Celelalte se rostogolesc peste ea. Totul se petrece atât de repede, încât copiii nu au timp să se sperie.

Scuturându-se de zăpadă, se hotărăsc să se mai dea o dată. De data aceasta săniuțele zboară fără oprire. Toți strigă de bucurie. Nu se mai satură de urcat și de alunecat la vale.

Apune soarele. Însurarea trimite umbrele lungi către sat. Gerul se întărește. Coșurile fumegânde (дымящиеся) ale caselor cheamă copii la culcare.

I. Răspunde la întrebări:

1. Ce anotimp este?
2. Cum este cerul?
3. Ce face soarele?
4. Unde se duc copiii?
5. Ce s-a întâmplat deodată?
6. De ce nu s-au speriat copiii?
7. Cât timp s-au dat copiii cu săniuțele?
8. Ce alte jocuri de iarnă mai cunoașteți?
9. Care este jocul tău de iarnă preferat? De ce?

II. Încercuți răspunsul corect:

În text iarna se descrie ca fiind:

Cerul este:

- | | |
|-------------------|-----------|
| • fără zăpadă | posomorât |
| • caldă | cenușiu |
| • plină de zăpadă | senin |

Copiii satului:

- stau acasă;
- se dau cu săniuțele;
- fac oameni de zăpadă;

III. Intitulați altfel textul și argumentați alegerea în 1-2 propoziții.

IV. Descrieți în 3-4 propoziții o zi de iarnă petrecută de voi la săniuș.

V. Scrieți în 2-3 propoziții cum înțelegeți proverbul *Ziua bună se cunoaște de dimineață*

V.1. Dacă cunoașteți, dați și alte(1-2) exemple de proverbe la temă.

Anexa 5. Clasa a VI-a

Au fost odată trei fluturi: unul alb, unul roșu și unul galben. Ei se jucau la soare și zburau veseli din floare în floare. Și nu oboseau, căci le plăcea jocul. Deodată, însă, a venit ploaia. Ei au vrut să zboare acasă, dar casa lor era departe. Ce să facă acum bieții fluturași? Au zburat la o lalea și i-au zis:

- Dragă lalea, deschide-ne floarea ta, să ne ascundem în ea.

Laleaua i-a privit pe fluturași și a răspuns:

- Celui galben și celui roșu le voi deschide, căci ei seamănă la culoare cu mine. Dar pe cel alb nu-l primesc.

- Îți mulțumim de așa primire. Dar nu suntem de acord să intrăm la tine, dacă nu-l primești și pe fratele nostru cel alb. Rămâi sănătoasă, au zis cei doi fluturi.

Ploaia se făcea tot mai mare. Fluturii au zburat la crinul cel alb și i-au zis:

- Dragă crinule, deschide-ne floarea ta, ca să ne ascundem de ploie.
- Pe cel alb îl primesc cu bucurie, că e alb la culoare ca și mine, dar pe ceilalți nu vă primesc.
- Dacă nu-i primești și pe frații mei, atunci nu sunt nici eu de acord. Mai bine să fim udați cu toții, decât să ne părăsim unul pe altul, a zis fluturașul cel alb.

Fluturașii au zburat mai departe...

1. Răspunde la întrebări.

- De ce nu au obosit fluturașii de atâta joacă?
- Cine le-a întrerupt fluturașilor joaca?
- De la cine au cerut ei ajutor?
- De ce nu s-au ascuns fluturașii în floarea de crin?

2. Găsește și scrie propoziția principală din text.

3. Intitulează textul.

3.1 Argumentează titlul propus (1-2 propoziții).

4. Scrie 2-3 calități ce îi caracterizează pe fluturi.

5. Alcătuiește sfârșitul textului în baza desenului propus (4-5 propoziții).

6. Pune verbele la modul condițional trecut.

- 1) Fluturașii (a se juca), dacă nu venea ploaia.
- 2) Ei (a zbura), dar le erau ude aripioarele.
- 3) Ce (a zice) laleaua, crinul, când a apărut soarel

Anexa 6. Clasa a VIII-a

Țâpova, mister și realitate

Chiar dacă nu ați avut ocazia să vizitați mănăstirea de la Țâpova, credem că ați auzit totuși multe istorii pline de mister legate de numele acestei localități - una dintre cele mai pitorești din Moldova.

Se presupune că mănăstirea a fost construită prin secolele 15-16-lea. Privit de pe celălalt mal al Nistrului, complexul monastic are aspectul unei cetăți medievale de piatră. În interiorul acestei mănăstiri există o mulțime de grote naturale ce comunică între ele printr-o complicată rețea de treceri. De fapt, acesta este un adevărat labirint, ale cărui pietre respiră aerul unei istorii multiseculare.

Frumusețea de aici este nepieritoare în orice anotimp al anului. Râulețul cu același nume Țâpova, a săpat un defileu de vreo 200 de metri. El șerpuiește printre stâncile cu forme ciudate și trece multe praguri. Înălțimile albe de calcar amintesc de niște simboluri străvechi, ale căror taine sînt greu de pătruns.

De mănăstirea Țâpova se leagă multe legende. Se zice, bunăoară, că aici și-ar fi trăit ultimii ani de viață însuși Orfeu. Cred că ați auzit mitul antic despre Orfeu și Euridice. Potrivit altei legende, la mănăstirea Țâpova s-ar fi cununat Ștefan cel Mare cu cea de-a treia soție a sa, Dochița.

Iată de ce mănăstirea este considerată unul dintre cele mai importante locuri de interes istoric din republica noastră.

I. Răspundeți la întrebări:

- 1) Care mănăstire este considerată una din cele mai pitorești mănăstiri din țara noastră?
- 2) Când a fost înălțată mănăstirea?
- 3) Ce fel de aspect are ea ?
- 4) Unde se găsesc o mulțime de grote naturale?
- 5) Ce se află în apropiere de mănăstire?
- 6) De ce ne aduc aminte înălțimile albe de calcar?
- 7) Ce legende sunt legate de această mănăstire?
- 8) De ce mănăstirea aceasta este considerată cel mai important loc istoric?
- 9) Ce locuri pitorești din Moldova mai cunoști?

II. Citiți afirmațiile de mai jos. Dacă afirmația este adevărată, încercuiți litera A. Dacă afirmația este falsă, încercuiți litera F.

A.F. Țâpova este o cetate medievală.

A.F. Țâpova este o mănăstire veche.

III. Încercuiți răspunsul corect :

1. Mănăstirea a fost construită în sec. 18.
2. Mănăstirea a fost ridicată în sec. 15-16.

1. Râul de aici se numește Țîpova.

2. Râul de aici are altă denumire.

IV. Citiți cuvintele date. Scrieți printr-un cuvânt/îmbinare de cuvinte ce înseamnă pentru tine :

Mănăstire _____

Istorie _____

Ani _____

V. Continuați gândul început în (5-6 propoziții) *Istoria neamului meu...*

VI. Descrieți în 5-6 propoziții o mănăstire ori o cetate pe care ați vizitat-o de curând.

Anexa 7. Clasa a VIII-a

Ciprian Porumbescu

Era o zi frumoasă de august. Se sărbătorea împlinirea a 400 de ani de la întemeierea Mănăstirii Putna. Români veniți de pe toate meleagurile Patriei s-au adunat pentru a cinsti pe Ștefan cel Mare.

După festivitățile care au avut loc, marea de oameni s-a prins în horă. Ritmul dansului românesc i-a cuprins pe toți.

Pe când hora era în toi, un tânăr de 17 ani, plăpând și înalt, cu părul bogat și ondulat, visător, hotărât, sta la o parte și privea. În ochii lui se putea citi bucuria. Părea că se gândește totuși la ceva.

După câteva momente de gândire își luă inima în dinți și porni spre muzicanți. Luând vioara din mâna unui muzicant și, conducând el taraful de lăutari, începu să cânte. Răsunau codrii și văile Putnei de cântecul fermecător al viorii. Toată lumea își îndrepta privirile spre muzicanți.

Ochii tânărului luceau ca două mărgăritare. Inima îi bătea mai tare ca niciodată. Arcușul aluneca din ce în ce mai furtunos pe strune.

Deodată se opri. Lăsă vioara din mâni și se îndreptă către tatăl său. Îi spuse cu voce tremurândă:

- Tată, am cântat Daciei întregi!

Tânărul acela înalt și plăpând era Ciprian Porumbescu.

De mic copil iubea nespus cântecele. Când Ciprian avea numai șase ani, tatăl său i-a cumpărat vioară și l-a dat în seama unor profesori de muzică.

Odată cu tainele cuvintelor, Ciprian a învățat și meșteșugul viorii.

N-a trecut mult timp și el se putea lua la întrecere cu cei mai renumiți lăutari, ba chiar cu privighetorile. Cu timpul a învățat să compună el singur cântece neîntrecute pentru frumusețea lor.

În melodiile compuse de el se întâlnesc adesea ecouri ale muzicii noastre populare pe care el a iubit-o nespus de mult.

Melodiile create de el însuflețesc și astăzi pe cei ce le ascultă.

I. Răspundeți la întrebări:

1. De ce s-au adunat românii ?
2. Ce a făcut tânărul de 17 ani?
3. Cum cânta el?
4. Ce i-a spus el tatălui ?
5. Când a început copilul să învețe tainele viorii?

6. Ce a învățat Ciprian mai târziu?

7. Cum credeți de ce melodiile lui îi însuflețesc și până azi pe oameni?

8. Ce compozitori și cântăreți de muzică românească mai cunoașteți?

9. Intitulați altfel textul și argumentați alegerea.

II. Completați propoziția cu un cuvânt/o îmbinare de cuvinte:

De mic copil iubea nespus_____.

Odată cu tainele cuvintelor, Ciprian a învățat și_____.

În ochii lui se putea citi_____.

III. Care din proverbele ce urmează îl caracterizează mai bine pe Ciprian Porumbescu? De ce? (3-4 propoziții)

- Munca bună mult adună.
- Meseria e brățara de aur.
- Cel ce muncește-bine trăiește.

IV. Descrieți în 5-6 propoziții un concert la care ați fost.

Repere:

Unde a avut loc concertul?

Cine a evoluat?

Ce v-a plăcut mai mult?

V. Continuați gândul în 4-5 propoziții: *Muzica pentru mine înseamnă...*

Anexa 8. Clasa a VIII-a

1. Scrie, câte trei cuvinte/îmbinări de cuvinte, care vă amintesc de cele 4 anotimpuri:

Primăvara;

Vara;

Toamna;

Iarna.

2. Rescrie propoziția, schimbând verbele subliniate la timpul trecut:

Mă trezesc numai după o clipă parcă de somn, *văd* că soarele *este* cu mult mai harnic decât mine, căci *se pare* că *se înalță* pe ceruri în vârful degetelor și *se uită* furiș la mine...

3. Alcătuieste, câte două propoziții, folosind cuvintele-omonime: leu, mare.

4. Prezintă-te, în patru enunțuri, enumerând 2 calități și 2 vicii.

5. Caracterizează-l pe Ionel Popescu din schița *Vizită* de I.L. Caragiale, în plan comparativ cu tine. (5 propoziții)

6. Continuă dialogul cu șase replici adecvate:

- Bună ziua! Aș vrea să-mi cos un costum.

- _____

7. Expune, în patru propoziții, opinia ta referitor la situația dată:

Ai de gând să mergi în ospeție și vrei să oferi un cadou. Ce, cum și când anume vei oferi.

1. Redactează, în 4 propoziții, felicitare cu ocazia sărbătorilor de Paști.

Formula de adresare _____

Ocazia felicitării _____

Urarea _____

Formula de încheiere

Anexa 9. Clasa a VIII-a

Radu a împodobit o mică cameră în care locuia cu mămica lui bolnavă, vrând să-i facă o surpriză plăcută în ajun de An Nou. Băiatul suferea mult că mama nu putea să facă un bun tratament, căci trăiau sărac. El dorea să treacă mai repede anii de școală, ca să poată lucra mult și câștiga bani pentru medicamente.

Amarât, Radu a așipit și a avut un vis minunat. Se făcea că a venit Anul cel Bătrân și l-a poftit să meargă în palatul lui, care strălucea de frumusețe. Toate bogățiile lumii erau acolo. Moșul i-a spus: „Îți știu necazul. Uite, palatul acesta, cu tot ce vezi în el, este al tău”. Modest, băiatul i-a răspuns moșului respectuos: „Mulțumesc frumos pentru acest dar scump, însă eu nu am ce face cu un așa palat mare, cu atâtea bogății. Dacă ar fi mai mic, să-l pot lua acasă, să-l vadă și mama! Ea s-ar bucura din suflet și s-ar simți mai bine”. Moșului i-au plăcut cuvintele lui Radu și a făcut un semn magic. Palatul s-a făcut mic, o cutie stălucitoare. „Uite, ți-l dăruiesc. Știu că ai să fii un bun stăpân al lui, penru că nu dorești bogății mari, dar numai atât cât poți stăpâni”.

Radu se trezi obosit și mare i-a fost mirarea când zări pe măsuta de lângă pat palatul cel mic și strălucitor: „De-ar veni mai repede mama”.

1. Răspundeți la întrebări:

- Unde locuia Radu împreună cu mama lui?
- De ce vroia băiatul să crească mai repede?
- Ce a visat Radu?
- Care era dorința băiatului?
- Cum credeți de ce băiatul n-a acceptat darul moșului?

2. Găsește în text și scrie 5 cuvinte care îl caracterizează pe Radu.

3. Numiți 4-5 calități ale lui Radu care îl vor ajuta să-și realizeze visul.

4. Încercuiește litera corespunzătoare proverbului care apreciază fapta lui Radu.

A Fiecare e tare și mare în casa lui.

B Modestia cinstește omenia.

C Cu nădejdea goală departe nu ajungi.

5. Caracterizează-te pe tine (4-5 propoziții) în plan comparativ cu Radu.

6. Propune un alt sfârșit pentru textul dat (5-6 propoziții).

Anexa 10. Clasa a VIII-a

Citește atent întrebările și bifează răspunsul (răspunsurile) care îți corespund:

1. Ți place să:

- a) citești texte în limba română cu ilustrații;
- b) citești texte fără ilustrații;
- c) ilustrezi singur texte.

2. Cum memorezi mai ușor cuvintele:

- a) dacă văd imaginea obiectului;
- b) dacă citesc cuvântul;
- c) dacă îl utilizez.

3. Ce îți pare dificil când povestești după imagine:

- a) să-ți amintești cuvântul;
- b) să construiești enunțuri;
- c) să-ți exprimi atitudinea.

4. Când citești un text, îți imaginezi ceea ce se întâmplă:

- a) da, „văd” obiectele;
- b) da, îmi imaginez personajele;
- c) nu, rămân doar cu lectura.

Anexa 11. Algoritmul de lucru cu textul literar epic ALTL (epic)

- **Activitatea de pregătire;**
- **Identificarea cuvintelor și expresiilor necunoscute prin:**
a)semantizare; b)automatizare; c)activitate comunicativă.
- **Lectura textului epic**
a) lectura model;
b) verificarea înțelegerii globale a conținutului;
c) a doua lectură;
d) diverse tipuri de lectură:
-în lanț;
-selectivă;
-în gând;
- **Formularea întrebărilor și a răspunsurilor;**
- **Elaborarea planurilor de text:**
a) planul simplu; b) planul dezvoltat .
- **Reproducerea conținutului textului literar epic:**
a) amănunțită;
b) concisă;
c) pe bază de extrase;
d) artistică;
e) prin memorare;
f) la alegere;
g) a fragmentului preferat;
h) după repere etc.
- **Caracterizarea personajelor:**
a) principal; b) secundar ; c)individual; d)colectiv;
-caracterizare directă;
-caracterizare indirectă;
-caracterizare prin comparație;
-caracterizare prin asemănare;
-autocaracterizare;
-caracterizare urmând firul acțiunii;
-caracterizare cu ajutorul altor personaje etc.;
-schema narativă/linia de subiect;
-modul de prezentare a istoriei;
-rezumatul.
- **Studiul mijloacelor de caracterizare artistică și limbajul personajelor**

Anexa 12. Algoritmul de lucru cu textul literar liric ALTL (liric)

- **Conversația pregătitoare;**

- a) reactualizarea unor cunoștințe, impresii, sentimente acumulate de elevi;
- b) conversația pregătitoare;
- c) introducerea în lumea imaginației.

- **Explicarea cuvintelor necunoscute, sau lucrul cu vocabularul;**

- **Lectura expresivă:**

- a) lectură înfăptuită de elev;
- b) lectură înfăptuită de profesor;
- c) bandă magnetică, disc etc.

- **Receptarea propriu-zisă:**

- a) prezentarea semnificației cuvintelor și a combinațiilor de cuvinte, a limbajului ei;
- b) identificarea temelor și a motivelor;
- c) ipostazele eului liric;
- d) analiza structurii poeziei.

**Anexa 13. Rezultatele testului de constatare în clasele a VI-A și a VI-B,
Liceul Teoretic „A.S.Pușkin”**

Nr. Crt.	Cod elev	Locul	Date	Cauza	Personaj e	Date	Interpretare evenimente	Atitudinea proprie
1.	J.G.	+	+ -	+ -	+	+ -	+ -	+ -
2.	G.E.	+	+ -	-	+	+ -	-	+ -
3.	P.M.	+	+	-	+	-	-	-
4.	A.N.	+	+ -	-	+	-	+	+ -
5.	J.E.	+	+ -	+ -	+	+ -	+	+ -
6.	C.I.	+	+	-	+	+ -	+	+ -
7.	M.A.	+	+	-	+ -	-	+	-
8.	V.I.	+	+ -	+ -	-	+ -	+	+ -
9.	S.A.	+	+	+ -	+	+ -	+	+ -
10.	R.S.	+	+6	+ -	+	+ -	+	+
11.	P.J.	+	+	+ -	+	+	+	+ -
12.	I.E.	+	+ -	-	+	-	+	+
13.	P.I.	+	+ -	+ -	+	-	+	+
14.	B.I.	+	+	+ -	+	+ -	+	+
15.	C.I.	+	+ -	+	+	+ -	+	+
16.	I.A.	+	+	+	+ -	-	+	-
17.	S.A.	+	+	+	+ -	+ -	+	+
18.	M.M.	+	+	+	+	+	+	+
19.	B.A	+	+ -	-	+ -	-	+	-
20.	Z.M.	+	+	+	+	+ -	+	+
21.	S.A.	+	+	-	+	+ -	+ -	+
22.	F.O.	+	+	+ -	+	-	+ -	+
23.	C.A.	+	+	+ -	+	+ -	+	+ -
24.	R.A.	+	+	-	+	+ -	+ -	+ -
25.	V.B.	+	+	+	+ -	+ -	+	-
26.	P.M.	+	+	+ -	+ -	-	+	+
27.	G.N.	+	+	+	+	+ -	+	+
28.	O.A.	+	+	+	+	+ -	+	+

29.	R.C.	+	+	+ -	+	+ -	+	+
30.	G.M.	+	+ -	+	+	+	+	+
31.	T.A.	+	+ -	+ -	+	+	+	-
32.	C.G.	+	+	+	+	+ -	-	+ -
33.	T.D.	+	+	+ -	+ -	-	-	+ -
34.	C.S.	+	+	+ -	+ -	+ -	+	+
35.	M.E.	+	+	+ -	+	+ -	+	-
36.	B.A.	+	+	-	+	+	+	+
37.	M.A.	+	+	+ -	+	+	+	-
38.	M.E.	+	+	+	+	+ -	+	+
39.	P.M.	+	+	+	+ -	-	+	+ -
40.	I.A.	+	+	+	+	+	+	+ -
41.	N.A.	+	+ -	+	+	+ -	+	+ -
42.	L.V.	+	+	-	+	+ -	+ -	-
43.	M.A.	+	+	-	+	+	+	+ -
44.	D.L.	+	+	+ -	+ -	+ -	+	+
45.	S.A.	+	+	-	+	+ -	+	+ -
46.	G.D.	+	+	-	+	-	+	+
47.	P.T.	+	+	+	+	+	+	+ -
48.	G.O.	+	+	+ -	+	+	+	+
49.	D.I.	+	+	+	+ -	+ -	+	+ -
50.	B.V.	+	+ -	+	+	+ -	+	+
51.	S.A.	+	+	+ -	+	+ -	+	+
52.	P.E.	+	-	-	-	-	-	-
53.	P.S.	+	+	+	+	+ -	+	+
54.	C.C.	+	+	+	+	+ -	+	+
55.	M.E.	+	+	-	+	+	+	+
56.	C.E.	+	+	-	+	+ -	+	+
57.	O.V.	+	+	+ -	+	-	+	+
58.	Ş.E.	+	+	+ -	+ -	+ -	-	+
59.	C.E.	+	+ -	+	+	+	+	+
60.	T.A.	+	+	-	+	+	+ -	+

Anexa 14. Rezultatele testului de constatare în clasele a VIII-A, a VIII-B, a VIII-C

Nr. crt.	Cod elev	Tema	Timpul	Caract.	Locul	Date partic.	Date partic	Date partic	Cauza	Cunoș
61.	R.I.	+	+	+	+	+	+	+/-	-	+/-
62.	M.L.	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-
63.	T.A.	+/-	+	+	+	-	+	+	-	+/-
64.	G.E.	+	+	+	+	+/-	+	+	+/-	+/-
65.	B.V.	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+
66.	G.M.	-	+	+	+	+	+	+/-	-	+
67.	V.S.	-	+	+	+	+/-	+	+	-	+/-
68.	N.I.	+	+	+	+	+/-	+	+	-	+/-
69.	C.D.	+	+	-	+	+	+	-	+/-	+/-
70.	L.A.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
71.	M.I.	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-
72.	M.V.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
73.	L.A.	+	+	+	+	+/-	+	+	+/-	+/-
74.	A.A.	+/-	+	+	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-
75.	C.A.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
76.	B.N.	+	+	+	+	+/-	+	+/-	-	+/-
77.	S.D.	+	+	+	+	-	+	+/-	+/-	+/-
78.	C.I.	+	+	+/-	+	-	+	+/-	+/-	+/-
79.	C.E.	+	+	+	+	-	+	+	-	+/-
80.	M.G.	+	+	+	+	+	+	+/-	-	+/-
81.	B.M.	+	+	+	+	-	+/-	+/-	+/-	+/-
82.	C.N.	+	+	+	+	-	+	+/-	+/-	+/-
83.	Z.N.	+	+	+	+	-	+	+/-	-	-
84.	P.N.	+	+	+	+	-	+	+/-	+/-	+/-
85.	S.A.	+	+	+	+	-	+	+/-	+/-	+/-
86.	N.E.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
87.	A.D.	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+/-
88.	Ș.N.	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-
89.	B.X.	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-
90.	D.A.	-	+	+	+	+	+/-	+	-	+/-
91.	C.G.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
92.	I.A.	+	+	+	+	+/-	+	+	+/-	+/-
93.	D.A.	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-
94.	B.E.	+	+	+	+	+	+	+/-	-	+/-
95.	H.M.	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-
96.	I.I.	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-
97.	C.I.	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-
98.	Z.E.	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+/-
99.	Ș.O.	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+/-
100.	G.A.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
101.	G.A.	+	+	+	+	+	+	+	-	+/-
102.	B.D.	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-
103.										

**Anexa 15. Rezultatele testului de experiment în clasa a VI-A din Liceul Teoretic
„Petru cel Mare”(grupele martor)**

Nr. crt.	Codul elevului	Timpu	Date	Date	Locul	Cauza	Interpretare evenimentel	Timpul	Date cunoștin	Interp. person
105	P.M.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
106	G.A.	+	+	+	-	-	-	-	-	+ -
107	Z.I.	+	+	+	+	+	+	-	+ -	-
108	B.A.	+	+	+	-	+	+	-	-	+ -
109	T.M.	+	-	+	+	+	+	-	+ -	+ -
110	C.A.	+	+	+	+	+	+	-	-	-
111	P.A.	+	+	+	-	+	+ -	-	-	-
112	M.A.	+	+	+	+	+	+	-	-	-
113	P.A.	+	+	+	-	+	+	-	+	+
114	D.C	+	+	+	-	+	+	+	+	+
115	B.A.	+	+	+	+	-	-	-	+	+
116	S.A	+	+	+	+	+	+	+	+	+ -
117	V.I.	+	+	+	+	+	+	+	+	+

**Anexa 16. Rezultatele textului de experiment în clasele a VIII-A, a VIII-B, a VIII-C din
Liceul Teoretic „A.S.Pușkin” (grupele martor)**

Nr. crt.	Codelev	Cauza	Date Partic.	Caract.	Date partic.	Timpul	Caract.	Atit. pers.	Cunoș. partic.	Interpretare personală
118	R.O.	+/-	+	+/-	+	+	+/-	+/-	+	+
119	G.A.	+/-	+/-	+	+	+	+/-	+/-	+	+
120	S.V.	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+
121	P.V.	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-
122	B.E.	+	+	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+	-
123	G.A.	+	+	+/-	+/-	-	+	+	+	+/-
124	R.V.	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+
125	D.A.	+/-	+	+	+	+	+/-	-	+	+/-
126	C.A.	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+	+/-
127	B.A.	+/-	+	+/-	+	+	+	+	+	+
128	C.D.	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	+/-
129	S.V.	+/-	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-
130	I.E.	+	+	+/-	+	+	+/-	+/-	+	+/-
131	G.D.	+	-	-	+/-	+/-	-	+	+	-
132	C.P.	+	-	-	+	+	+	-	+	-
133	T.L.	+	-	-	+	+	+/-	-	+/-	+/-
134	S.M.	+	+	-	+	-	-	-	+	+/-
135	R.R.	+	-	-	+	+	+/-	-	+/-	+/-
136	O.A.	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	-	+	+
137	C.Z.	+	-	+	+/-	+/-	+	-	+	+/-
138	P.S.	+/-	+/-	+	+	+/-	+	+/-	+	+
139	G.M.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
140	S.M.	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+
141	M.O.	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+
142	A.V.	+	+	-	+/-	+	+/-	-	+/-	+/-
143	A.S.	+	+/-	+/-	+/-	+/-	-	-	+/-	+/-
144	M.D.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
145	Ș.I.	+/-	+	+	+	+/-	-	+	+	+
146	S.O.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
146	O.R.	+	+/-	+	+	+/-	+	+/-	+/-	+/-
147	C.A.	+	+/-	+	+	+	+/-	+	+	+
148	S.V.	+/-	+	-	+	+/-	+/-	+/-	-	+
149	C.M.	+/-	+	+/-	+	+	+	-	+	+
150	D.A.	+	-	+	+/-	+/-	+	+/-	+	+
151	C.A.	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+
152	B.S.	+/-	+	+	+	+	+/-	+/-	+	+
153	M.V.	+/-	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+	+/-
154	L.A.	+/-	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+

Anexa 17. Rezultatele testului de experiment în clasele a VI-A, a VI-B din Liceul Teoretic „A.S.Pușkin” (EE)

Nr. Crt.	Cod elev	Timpul	Date	Date	Locul	Cauza	Interpretarea evenimen	Timpul	Date Cunoștințe	
49	D.I.	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-
57	O.V.	+	+	-	+	+	+/-	+	+/-	+
58	Ș.E.	+	+	+	+	+	+	-	+	+/-
46	G.D.	+	+	+	-	+	+/-	+	+	+/-
59	C.E.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
52	P.E.	+	+	+	+	+	-	+	+/-	+
47	P.T.	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+
56	C.E.	+/-	+	+	+/-	+	+	+	+	+/-
9	S.A.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
53	P.S.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
55	M.E.	+	+	-	+/-	+	+	+	+	+
50	B.V.	+	+	+	+	+	+	-	+/-	+/-
48	G.O.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
60	T.A.	+/-	+/-	+	+/-	+/-	-	+	+/-	+/-
13	P.I.	+	+/-	+	+	+	+	+	+/-	-
2	G.E.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
51	S.A.	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-
8	V.I.	+	+	+	+/-	+	+	+	+/-	+/-
12	I.E.	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-
4	A.N.	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+
3	P.M.	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+
1	J.G.	+	+	+	-	+	+	+	+	+
10	R.S.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	P.J.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	M.A.	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+/-
14	B.I.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
5	C.I.	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Anexa 18. Rezultatele testului de experiment în clasele a VIII-A, a VIII-B, a VIII-C (EE)

Nr. Crt.	Cod elev	Cauza	Date part.lare	Caracter.	Date part.	Timpul	Caract.	Atitud. person	Cunoşt. Partic.	Interpret. Person
37	I.I.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
41	Ş.O.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
40	M.L.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
35	B.A.	+	+	+	+	+	+-	+-	-	+
34	D.A.	+	+	+	+	+	+	+	-	-
44	B.D.	+	+	+	+	+	+	+-	+-	+
36	H.M.	+	+	+-	+	+-	+-	+	+-	+
37	C.G.	+	+-	+-	+	+	+-	-	+	+
38	C.I.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
32	C.Gr	+	+	+	+	+	+	+	-	+
20	M.G	+	+-	+	+	+	+	+	+	+
26	N.E.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
24	P.M.	+-	+	+	+	+	+	+	+	+
27	A.D.	+	+-	+-	+	+	+	-	+	+
17	S.D.	+	+-	-	+	+	+	+	+	+
16	B.N.	+	+-	+	+	+	+	+-	+	-
19	C.E.	+	+	+-	+	+	+	+	+	+
31	D.A.	+	+	-	+	+	+-	+-	+	+
18	C.I.	+	+	+	+	+	+-	+	+	+
25	S.A.	+	+	+	+	+	+-	+	+	+
22	C.N.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
23	Z.S.	+	+-	+	+	+	+-	-	+	+
29	Ş.N.	+-	+	+	+	+	+	+	+	+
30	B.X.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
21	B.M.	+-	+	+-	+	+	+	+	+-	+
2	M.L.	+	+	+	+	+	+	+-	+	+
5	B.V.	-	+	+	+	+	+	+	+	+
10	L.A.	+	+	+	+	+	+-	+	+	+
7	V.S.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
8	N.I.	+	+-	+-	+	+	+	+	+-	+
4	G.E.	+-	+-	+	+	+	+	+-	+	+-
3	T.A.	+-	+-	+-	+	+	+	+	+	+
9	C.D.	+-	+-	+	+	+	+	+	+	+
6	G.M.	+-	+	+-	-	+	+	+	+	+
13	L.A.	+	+-	+	+	+	+	+	+	+
14	A.A.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	M.V.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	M.I.	+	+-	+	+	+	+	+	+	+
1	R.I.	+	+	+	+	+	+	+	+	+